



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA DE APRENDIZAJE**

**TRABAJO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGISTER EN  
EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO.**

**AUTORA:**

**MARÍA ISABEL GONZÁLEZ LOOR**

**DIRECTORA:**

**MAGISTER XIMENA MONSERRATH VÉLEZ CALVO**

**CUENCA – ECUADOR**

**2013**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **RESUMEN**

Este trabajo se ha realizado con la finalidad de fortalecer la filosofía de la Inclusión Educativa que propone nuestro país y la mirada humanística e integral que resultó de la Maestría Educación y Desarrollo del Pensamiento. Consta de revisión y análisis bibliográfico así como también de la investigación sobre los retos y estrategias para el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes con autismo en la ciudad de Cuenca.

Todo este material está dirigido a maestros, padres de familia y comunidad que se sienta interesado por la diversidad.

### **PALABRAS CLAVE:**

Inclusión.

Educación.

Autismo.

Retos.



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **ABSTRACT**

This work was been done with the aim of strengthening the philosophy of Inclusive Education proposed by our country and the humanistic and holistic look that resulted from Master's Education and development of the thought. It consists of review and bibliographic analysis as well as research on the challenges and strategies for learning and the inclusion of students with autism in the city of Cuenca. All this material is aimed at teachers, fathers and mothers of families and the community who feel interested in the diversity.

## **KEYWORDS**

Inclusion

Education

Austim

Challenges



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## INDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTO	3
Abstract	4
Introducción	9

## CAPITULO I

### **Retos de la Inclusión Educativa de los estudiantes con Síndrome Autista.**

1.1	Definición Inclusión Educativa.	12
1.2	Fundamentación de la educación Inclusiva.	19
1.3	Evolución en la concepción de la Educación Inclusiva.	26
1.4	Retos de la Inclusión.	27
1.4.1	Gestión del desarrollo de políticas y prácticas inclusivas.	30
1.4.1.1	Iniciando el cambio	30
1.4.1.2	El cambio de las estructuras administrativas	33
1.4.1.3	Mobilización de recursos para la inclusión	35
1.4.1.4	Desarrollo profesional para una Educación Inclusiva	37
1.4.1.5	Evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad	38
1.4.1.6	Organización de los apoyos en sistemas Inclusivos	41
1.5	Participación de la familia y la comunidad en la educación	



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

inclusiva	43
1..6 Desarrollo de un currículo inclusivo	46
1.5.1 Definición amplia de aprendizaje	48
1.6.2 Relevancia cultural del currículo	48
1.6.3 Flexibilidad curricular	50
1.6.4 La habilidad de los maestros y la escuela para trabajar con un Currículo	51
1.7 Gestión financiera	52
1.8 Gestión de las transiciones en el proceso educativo	54
1.9 Iniciar y mantener el cambio en las escuelas	56.
1.10 Prácticas inclusivas.	57
1.11 Adaptaciones Curriculares.	68
1.12 Familia y comunidad.	76

## CAPITULO II

### Desafíos de Aprendizaje producto del Autismo.

1.1 Características del Autismo.	79
1.1.1 Generalidades	79
1.1.2 Características del Síndrome Autista	82
2.2 Sustento neurobiológico.	93
2.2.1 Teoría de la Mente.	93
2.2.2 Teoría de la Función Ejecutiva.	105



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

2.2.3	Teoría de Disfunción del Hemisferio Derecho.	109
2.3	Investigación práctica de la Inclusión Educativa.	114
2.3.1	Retos del aprendizaje	114
2.3.2	Retos de la inclusión de los estudiantes autistas	121
2.3.3	Estrategias educativas	128

### CAPITULO III

#### **Estrategias educativas para abordaje de la Inclusión Educativa.**

3.	Estrategias para el abordaje de la inclusión educativa.	134
3.1	Estrategias del Aula Estable.	134
3.2	Programa ABA.	140
3.3	Programa Pecs.	144
3.4	Programa Teach.	154
3.5	Programa Schaffer.	163

CONCLUSIONES	178
--------------	-----

SUGERENCIAS	182
-------------	-----

Bibliografía	183
--------------	-----

ANEXOS	
--------	--



UNIVERSIDAD DE CUENCA



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Fundada en 1867

Yo, María Isabel González Loor, autor de la tesis "EDUCACION INCLUSIVA DE APRENDIZAJE: El Caso del Síndrome Autista", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autor.

Cuenca, 23 de octubre de 2012

  
\_\_\_\_\_  
**María Isabel González Loor**  
**1307050144**

---

*Cuenca Patrimonio Cultural de la Humanidad. Resolución de la UNESCO del 1 de diciembre de 1999*

Av. 12 de Abril, Ciudadela Universitaria, Teléfono: 405 1000, Ext.: 1311, 1312, 1316

e-mail [cdjbv@ucuenca.edu.ec](mailto:cdjbv@ucuenca.edu.ec) casilla No. 1103

Cuenca - Ecuador



UNIVERSIDAD DE CUENCA

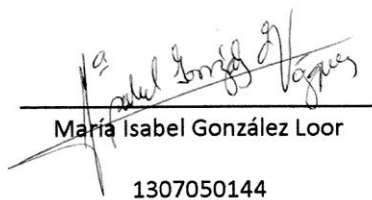


UNIVERSIDAD DE CUENCA

Fundada en 1867

Yo, María Isabel González Loor, autor de la tesis "EDUCACION INCLUSIVA DE APRENDIZAJE: El caso del Síndrome Autista", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 23 de octubre de 2012

  
María Isabel González Loor  
1307050144

---

*Cuenca Patrimonio Cultural de la Humanidad. Resolución de la UNESCO del 1 de diciembre de 1999*

Av. 12 de Abril, Ciudadela Universitaria, Teléfono: 405 1000, Ext.: 1311, 1312, 1316

e-mail [cdjbv@ucuenca.edu.ec](mailto:cdjbv@ucuenca.edu.ec) casilla No. 1103

Cuenca - Ecuador





UNIVERSIDAD DE CUENCA

**EDUACION INCLUSIVA DE APRENDIZAJE:**  
**EL CASO DEL SINDROME AUTISTA**



**María Isabel González Loor**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **DEDICATORIA**

**Esta investigación está dirigida a todas y cada una de las personas que  
día a día con su trabajo y su actuar fomenta la inclusión de los seres  
humanos.**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **AGRADECIMIENTO**

**Eterna gratitud con los maestros, padres de familia y amigos que de manera desinteresada pusieron un eslabón para la culminación de esta investigación.**



UNIVERSIDAD DE CUENCA

### Lista de colaboradores

#### **Unidad Educativa “El Verbo”**

**Rectora** Magister Mery Ortiz.

**Vicerrectora** Psicóloga Liliana Peñafiel.

**Profesora de Aula Estable** Licenciada Geanina Ávila.

**Auxiliar de Aula Estable** Licenciada Belén Barzallo.

**Profesora de Aula Regular Segundo de Básica** Licenciada Rosa Célleri.

**Profesora de Aula Regular Cuarto de Básica** Licenciada Andrea Nieto.

**Profesor de Computación** Ingeniero Felipe Merchán.

**Padres de Familia** Verónica y Eduardo.

#### **CEDEI SCHOOL**

**Directora** Magister Ximena Vélez.

**Profesora de Aula de Apoyo** Licenciada en Educación Especial Katty

Muñoz. Psicólogo Clínico Jonathan Vélez.

**Terapeuta de Lenguaje** Tecnóloga Médica Gladys Ochoa.

**Profesora de Aula Regular Tercero de Básica** Licenciada en Estimulación Temprana Priscila Estrella.

**Profesora de Aula Regular Primero de Básica** Egresada en Psicología Educativa Verónica Pauta.

**Profesores extranjeros.** Lory y Williams.



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **Introducción**

Según UNESCO se debe “Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central en el compromiso de la educación inclusiva” (UNESCO, pág. 16).

Incluir es oponerse a la exclusión, la discriminación, la segregación, a cualquier punto de vista que intente relegar a un ser humano.

El mundo encuentra en la educación la gran puerta para cambiar conceptos y prácticas de discriminación. Propone a la escuela como generadora de valores y aptitudes para la inclusión en la comunidad. Dicha escuela debe estar preparada para recibir a todos los niños de su comunidad aún con necesidades educativas especiales.

En esta nueva filosofía; el niño se dirige a un ambiente preparado para él, respondiendo y satisfaciendo de manera adecuada sus necesidades con calidad y calidez. Por todo aquello se necesita partir de fundamentos teóricos que sostienen la filosofía donde se construye el concepto de Inclusión Educativa.

Es por esto que en primera instancia se analiza el concepto de inclusión educativa y los fundamentos teóricos que propone UNESCO con respecto a los retos de la Inclusión Educativa y las estrategias que se han empleado para poder lograr el fin de la inclusión.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Luego se continúa con el análisis bibliográfico de temas fundamentales para conocer los retos de aprendizaje producto del autismo tales como las características del autismo, sustento neurobiológico basado en teorías que la sostienen. En el último punto de este capítulo se analiza la investigación realizada, indicando las formas en que las escuelas se preparan, trabajan y sostienen de forma práctica esta modalidad educativa denominada inclusión.

Se indica la dinámica y la participación de sus docentes, estudiantes regulares e incluidos, padres de familia y comunidad, la manera como se estructura y se desarrollan los programas curriculares basados en sus filosofías y políticas en pro de brindar una verdadera inclusión a las personas con Síndrome Autista.

La inclusión es una filosofía muy seria, es un gran desafío educativo, para lo cual debemos tener herramientas sólidas en beneficios de quienes la realizan y reciben. Esto implica las capacitaciones a todo el personal acerca del tipo de discapacidad que tiene el estudiante, será necesario que absolutamente toda la comunidad educativa, se implique en las capacidades, necesidades y tratamiento social que pertenezca a dicho síndrome.

El equipo debe estar constituido por profesionales varios, cuestión que cada quien aporte desde su área, pero es muy importante recalcar que se sientan altamente comprometidos en realizar una inclusión y que puedan mantener una verdadera empatía con los padres y madres de familia.

Después se desarrollarán las estrategias educativas para enfrentar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes con Síndrome Autista entre las que revisamos: estrategia de Aula Estable, Programas ABA, Pecs, Teacch y Schaeffer.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Todos los seres humanos somos educables, parte de nuestra naturaleza es aprender. No existe fundamento alguno para negar la educación a nadie, es esa la razón de la investigación; demostrar que la educación también es posible en personas con necesidades educativas especiales.

Los objetivos específicos que se deben cumplir en la investigación son los siguientes:

- Determinar los retos de la Inclusión Educativa de los estudiantes autistas.
- Establecer los desafíos del aprendizaje producto del Autismo.
- Reflexionar sobre estrategias educativas para enfrentar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes autistas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## CAPITULO I

### RETOS DE LA INCLUSION EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES AUTISTAS

#### 1.1 Definición: Inclusión Educativa.

Para llegar a construir el desafío de la inclusión educativa ha habido un proceso que empezó con la integración, para continuar hacia la perspectiva del respeto a los derechos de los seres humanos; rescatando el valor de ser primeramente persona; teniendo nuestras propias individualidades en aptitudes, valores, capacidades que generalmente no se aprecian y salen a flote cuando se visibiliza una discapacidad.

A continuación se exponen algunas reflexiones sobre educación inclusiva. UNESCO nos dice que es “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas”. Acogiendo la diversidad de sus características, desventajas y dificultades, celebrando las diferencias más que percibirlas como un problema. (UNESCO, pág. 16).

María Cristina Cardona nos propone conceptos que ponen énfasis en la normalización, cruzando por la integración humana, los arreglos organizativos y mejoras de objetivos institucionales, llegando a principios que garanticen los derechos de los seres humanos. Algunos de ellos se indican a continuación:

- ✓ Conjunto de prácticas no discriminatoria ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- ✓ Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesaria dentro de la comunidad escolar.
- ✓ Las escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría.
- ✓ Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículo y su impartición.
- ✓ Es el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunitarios (Cardona, pág.120).

Mariela Arce habla sobre la “inclusión” o “educación inclusiva” y se refiere a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (Arce, pág. 269).

El Modelo de Inclusión Educativa (18) nos dice que; “Es una serie permanente de procesos en los cuales niños y adultos con discapacidades tiene la oportunidad de participar plenamente en TODAS las actividades que se ofrecen a las personas que no tienen discapacidad”.

Anabel Moriña Díez presenta su filosofía de inclusión desde la perspectiva de la equidad y la excelencia para todos los alumnos:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- ❖ Si hablamos de la cuestión de inclusión, la noción de “necesidades especiales” tiene que ser cuestionada. El término de n. e. e. asume una división de las necesidades entre “normal” y “menos que normal” (Barton, 1997).
- ❖ La inclusión no es una cuestión de discapacidad. En el debate público ésta ha sido considerada referida exclusivamente a los alumnos con discapacidad. Sin embargo, la inclusión es una cuestión de equidad y calidad para todos los estudiantes (Giangreco, 1997).
- ❖ El aspecto clave de inclusión es que niños que están en desventaja por la razón que sea no sean excluidos de la educación ordinaria. Esto representa una redefinición y modernización del término “necesidades especiales” para ello se eliminarían las categorías (Thomas y Webb, 1997).
- ❖ Inclusión significa que debemos intentar incrementar la participación no solo para los estudiantes con discapacidad, sino para todos los alumnos que experimentan desventajas ya sea por pobreza, sexo, minoría étnica u otras características por la cultura dominante de su sociedad (Ballard, 1999).
- ❖ La inclusión se refiere a proveer un contexto en el que todos los niños -independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen natural- puedan ser valorados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales en la escuela (Thomas y Loxley, 2001) (Moriña, págs. 24-25).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Cabe enfatizar que la educación inclusiva intenta aceptar y celebrar la diversidad, las diferencias y que su objetivo no es homogeneizarlas sino reconocerlas y construir un aula como comunidad; de forma que cada individuo se sienta inmerso y desee alcanzar logros.

En nuestro país el Modelo de Inclusión Educativa (21) nos propone el siguiente pensamiento:

La inclusión educativa está construida sobre la base de ideas humanísticas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales, “implica que todos los niños de una determinada localidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no exista “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuestas a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas incluidos aquellos que presentan una discapacidad”, además permita desarrollar una escuela que valore, tolere y respete las diferencias en un ambiente de sana convivencia y una cultura de paz.

Todos estos enunciados específicos de educación inclusiva son afianzados con teorías educativas y aunque no mencionan expresamente a la inclusión; pueden relacionarse con esta filosofía.

Gimeno Sacristán nos habla sobre Ruben Feuerstein, autor que introduce a la educación en un sistema de creencias afianzado en la modificabilidad humana



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

y la mediación social, ofreciéndonos la oportunidad de poder cohesionar la inclusión con una educación efectiva.

Este autor, quien nos dice que el ser humano no sólo es acumulación de conocimientos; sino también de construcción de sus propias herramientas o estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para esto la sociedad en general, la escuela y el currículo deben ofrecer mayor flexibilidad para brindar oportunidades a todos y todas y que podamos tener la experiencia vivida y la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Respetando ritmos, diferentes recurso y apoyos; cuestión que en el momento de la intervención y evaluación sirvan para comprobar la modificabilidad y seguir ascendiendo en busca de mayores logros y no para ratificar la desigualdad que padecen. Aquellos quienes pueden alcanzar logros pero de manera diferente.

A continuación damos a conocer la mirada y los conceptos que sostienen la teoría de Feuerestein, que a su vez son útiles para la inclusión educativa.

El **Mediador** es cualquier sujeto que tiene la convicción de guiar y orientar el proceso de desarrollo de otro sujeto. El mediador se interpone entre el estímulo y el sujeto, adaptando los procesos de enseñanza – aprendizaje de acuerdo a las necesidades del educando.

La **Experiencia de Aprendizaje Mediado**, es la situación, actividad, tarea que ofrece el mediador para que el mediado encuentre la estrategia adecuada que le sirva como herramienta efectiva en su interacción. Esta experiencia tiene intencionalidad, reciprocidad, trascendencia y significado.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La **Modificabilidad Cognitiva Estructural**, es la capacidad del ser humano para realizar cambios en sus proceso cognitivos y están de acuerdo a la exigencia del medio y a su flexibilidad de adaptación. El individuo es consciente de este cambio y trasciende de la esfera cognitiva a la afectiva (Sacristán, págs. 68-82).

Otra teoría que enriquece a la educación inclusiva es sobre las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en donde sus fundamentos también apoyan esta nueva mirada de la educación.

Para él, todos los seres humanos somos capaces de conocer el mundo, llevar a cabo la resolución de problemas, ejecutar labores diarias y progresar en el aprendizaje utilizando siete maneras diferentes. Siendo así; el lenguaje, el análisis lógico matemático, la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo, la capacidad de relacionarse con los demás y la capacidad de valorarnos individualmente. Nos Diferenciamos en la intensidad de utilizar o combinar estas inteligencias y en las estrategias de recurrir a las mismas (Schneider, págs. 16-17).

A través del tiempo muchos autores han opinado que las personas aprendemos de experiencias vivenciadas, con objetos para manipular, juegos, canciones, rondas; en sí, poniendo a trabajar las relaciones intra e interpersonales de sus integrantes. Jugando con todas o algunas de sus inteligencias.

La intención del autor es que al conocer los lineamientos de las Inteligencias Múltiples el docente las aplique en su trabajo cotidiano, concentrándonos en



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

que todos somos inteligentes y que una o algunas de ellas deben ser desarrolladas y pulidas a lo largo de nuestra vida.

La práctica docente nos dice que los programas educativos se focalizan en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática; dando poco interés y carga horaria a las otras, por eso es que aquellos alumnos que no se destacan en estas inteligencias tradicionales; no son reconocidos. Así sus otras inteligencias hagan aportes valiosos.

Todas las personas aprendemos utilizando el saber y nuestras experiencias de diferente modo, convirtiéndonos en un gran desafío para el sistema educativo que suponen que todos lo hacemos de la misma manera; intentando homogeneizar el aula. Viendo esta nueva comprensión del desarrollo humano se deben integrar los criterios biológicos, psicológicos, socioculturales, pedagógicos de cada quien y no enfrascarnos exclusivamente en el médico; abriendo así, las puertas a la educación inclusiva.

Schneider sostiene que la teoría de Gardner se desenvuelve como un sistema de capacidades para resolver problemas y elaborar productos valiosos en diversos contextos, no es unitaria; sino un conjunto de las mismas. Respetando las individualidades y la diversidad del ser. Se manifiesta como autónoma de otras capacidades humanas, además es la base para la realización de operaciones de información y procesamiento y la considera como una realidad distinta según etapas de nuestro desarrollo, lo que asegura una historia evolutiva de cada ser humano.

Tiene criterios como: la capacidad de encontrar, resolver, crear problema y productos efectivos de los mismos.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Con este nuevo enfoque de inteligencia se abre un abanico de otras opciones; ya que no es únicamente lo académico lo que se debe calificar como tal. Dando oportunidades a otros campos, utilizando otros tipos de inteligencia. Además que al definirla como una capacidad está con toda la libertad de ser ampliada, mejorada, desarrollada (Schneider, págs. 73-135).

No nos debemos olvidar la gama extensa de combinaciones de las inteligencias, todos somos diferentes; en gran medida porque todos tenemos combinaciones diversas. El ser humano como ser inteligente se construye, se pule; no está definido.

Luego de conocer estos puntos de vista primeramente para formular el concepto de inclusión educativa y luego teorías que amplían la visión de enseñanza, aprendizaje e inteligencia; nos induce a mover barreras e incrementar las oportunidades educativas; tanto a nivel estatal como gubernamental, institucional como específico del aula, profesional, comunitario y por supuesto familiar.

A continuación se presentarán pilares en los cuales se ha solventado la nueva filosofía de la Educación Inclusiva Ecuatoriana.

El Ministerio de Educación con su PROYECTO INCLUSION DE NIÑOS, NIÑA Y JOVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES AL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO (Guía para el Maestro, pág. 20), ofrece aportes sobre educación inclusiva, basándose en una política de igualdad de oportunidades que establece que:

- ✓ Los objetivos de la educación para niños y jóvenes con discapacidad y dificultades significativas son los mismos [...] Ellos



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

deben tener oportunidades para lograr sus ideales, asociarse con sus contemporáneos, [...] y tener acceso a todos rango de oportunidades en educación, entrenamiento, ocio y actividades comunitarias disponibles para todos (MEC, pág. 20).

En el mismo documento encontramos que la inclusión es un proceso aún no concluido y complementa que:

- ✓ |la educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad – y cada ciudadano de una democracia- el derecho analienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido (MEC, Pág.21).

Luego de conocer estos enfoques esta claro que necesitamos un cambio generoso en la concepción de educación, que de acuerdo a los autores anteriores no es única del aula, tampoco de un mediador que sea exclusivamente profesor, ni de la genética o del entorno. Para ellos todo ser humano es apto para aprender.

### 1.2 FUNDAMENTACION DE LA EDUCACION INCLUSIVA

A continuación se presenta los principios fundamentales de acuerdo a diferentes instituciones para llevar a cabo este gran ideal; la **Educación Inclusiva**. Estamos totalmente de acuerdo que este gran proyecto está en inicios y corroboramos que dentro de la educación nada está terminado. Siempre necesita de nuevos impulsos, innovaciones, para poder satisfacer el





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

sinnúmero de demandas. Sin olvidarnos que cuando hablamos de educación; nos referimos a un derecho fundamental del ser humano.

Existen Acuerdos Internacionales básicos que sostienen y complementan la nueva postura de una educación inclusiva. En el libro *PROYECTO INCLUSION DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES AL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO. Guía para el Maestros* encontramos los siguientes:

- Declaración de los Derechos Humanos (1948).- se refiere a derechos de la educación, se proclama que “Toda persona tiene derecho a la educación. [...]La instrucción elemental será obligatoria”. Haciendo referencia que la educación aportará al desarrollo pleno de la personalidad humana y reforzará el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos: “Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje” (Jomtiem-Tailandia, 1990).- concluyeron en “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” y también dice que “las necesidades básicas de aprendizaje de personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar [...] la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.
- Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales de Personas con Discapacidades de Iberoamérica (Cartagena-Colombia, 1992).- recomienda a los gobiernos iberoamericanos



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

“se enmarquen en los principios en los que se basan las políticas formuladas para expedir las de cada país, haciendo énfasis en un enfoque integral [...] que garantice la utilización de los escasos recurso en la atención integral de las personas con discapacidad”.

Además plantea una atención básica a la educación, enfatizando la necesidad de avanzar en la integración escolar, y la rehabilitación profesional.

- Conferencia hemisférica de Personas con Discapacidad (Washington – EEUU 1993).-en donde se proponen referencias que deben guiar las acciones para desarrollar las oportunidades de las personas con discapacidad.
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Asamblea General ONU. 1993).- definen a Igualdad de oportunidad como “ el proceso mediante el cual los diferentes sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación, se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad”.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca-España, 1994).- planteó como objetivo “promover los cambios políticos necesarios que favorezcan la educación integrada a través de la capacitación a la escuela para que esta



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

pueda abrirse a la diversidad, a fin de atender a todos los niños, especialmente a los que tienen necesidades educativas especiales definiéndose como ESCUELA PARA TODOS”.

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.- marzo de 2007, el Vicepresidente Lcdo. Lenín Moreno, suscribió en Nueva York; la adhesión del Ecuador a dicha Convención; que a su vez fue ratificada por la Asamblea Nacional Constituyente, en abril de 2008. Entró en vigencia el 3 de mayo de 2008 (MEC, págs. 11 y 75-76).

Este documento dice que: Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. [...] además aseguran un sistema de educación inclusiva en todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de su vida, con miras a desarrollarse como persona digna, mejorar su autoestima, reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana y desarrollar al máximo la personalidad y la creatividad de las personas con discapacidad, para que participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Luego de pasar de un ámbito internacional; vamos a enfocarnos en instrumentos Nacionales; que la Fundación General Ecuatoriana junto con el Ministerio de Educación han tomado como marco legal para el Proyecto de Inclusión al Sistema Educativo Ecuatoriano.

La Constitución del Ecuador, “garantiza “el acceso a la educación de TODOS sus habitantes sin discriminación alguna”, específicamente de “los Grupos



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Vulnerables”. Afirmando que el Estado garantizará “Atención prioritaria, preferente y especializada en el ámbito público y privado” (MEC, pág. 12).

El Código de la Niñez y la Adolescencia, “que propone artículos totalmente compatibles con la educación inclusiva, fortaleciendo los derechos de niños, niñas y jóvenes ecuatorianos”.

Fortalece al derecho a la educación de calidad de niños, niñas y jóvenes. Demandando de un sistema educativo que garantice el acceso y permanencia a la educación general básica y el bachillerato, que la educación sea flexible y alternativa para brindar mayores oportunidades de aprender a todas las personas, que cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorio, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje.

Incluyendo a las personas con discapacidad en un ambiente escolarizado desde la educación inicial. Por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos y que ofrezcan servicios con equidad, calidad y oportunidad [...]” (MEC, págs. 23-24). Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuada a sus necesidades (MEC, pág. 26).

La Ley de Educación.- dice que “**TODOS** los ecuatorianos tienen derecho a la educación integral y a participar activamente en el proceso educativo nacional” además que “El Estado garantiza la IGUALDAD de acceso a la educación y la erradicación del analfabetismo”



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Indica que la educación especial debe atender a personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en instituciones de educación especial o integrada a la educación formal, dependiendo de su grado de discapacidad y de sus potencialidades, habla también sobre su currículo; será el mismo que el de educación formal, con las adaptaciones curriculares de acuerdo con las especificidades de los alumnos con necesidades educativas especiales. Y las valoraciones tanto en instituciones de educación especial como integrados a la educación formal, se hará en base a los objetivos y adaptaciones curriculares planteadas para cada alumno (MEC, pág. 13)

El Reglamento General de Educación Especial: “establece políticas orientadas a la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, administración, currículo, evaluación, capacitación y actualización de los profesionales de educación especial como de la regular; y participación de los padres de familia” (MEC, pág. 13).

La Ley de Discapacidades 2001. “Esta ley protege a las personas con discapacidad; establece un sistema de prevención de discapacidades, atención e integración de personas con discapacidad que garantice su desarrollo y evite que sufran toda clase de discriminación, incluida la de género” (MEC, pág. 14).

El Reglamento General a la Ley de Discapacidades. Pone como responsable al Ministerio de Educación para establecer un sistema educativo inclusivo en donde niños y jóvenes con discapacidad se integren a la educación general. En caso de no ser posible su integración, recibirán la educación en instituciones especializadas, para favorecer el máximo desarrollo posible y su inclusión socio – laboral (MEC, pág. 14).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Plan Decenal de Educación. Las políticas de este Plan fueron acogidas como políticas de estado, mediante consulta popular. Su objetivo general es “Garantizar una educación de calidad basada en principios de equidad, inclusión y solidaridad, con visión intercultural y desde un enfoque de derechos, para fortalecer la formación ciudadana, la unidad en la diversidad y satisfacer los requerimientos de la sociedad” Sus políticas están encaminadas al mejoramiento de la calidad de la educación y a que la población culmine los diez años de educación básica (MEC, pág.14).

Plan Nacional de Inclusión Educativa. Describe la “Universalización del acceso, permanencia y promoción en todos los niveles y modalidades del sistema educativo ecuatoriano equiparando oportunidades para los/las estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y superdotación” (MEC, págs. 14-15).

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El 30 de marzo de 2.007 se suscribió en Nueva York, la adhesión del Ecuador a dicha Convención; que a su vez fue ratificada por la Asamblea Nacional Constituyente, en abril de 2008. Entró en vigencia el 3 de mayo de 2008 (MEC, pág. 15).

Plan de protección integral a la niñez y adolescencia del cantón Cuenca 2008-2020. La principal función de los Concejos Cantonales de la Niñez y Adolescencia es “Elaborar y proponer políticas y planes de aplicación local para la protección de los derechos de la niñez y adolescencia y vigilar su cumplimiento y ejecución”. Este plan comprende acciones estratégicas que compromete la acción del Gobierno local, instituciones públicas y privadas, comunidad y la familia. Interviniendo en una realidad social determinada, desarrollando la equidad, la inclusión social y procurando una sociedad



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

orientada al desarrollo humano; reconociendo a niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos (7-17).

UNESCO con su documento *Temario Abierto sobre **Educación Inclusiva**. (Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas)* aporta con una visión sumamente amplia sobre esta dirección filosófica de la educación. Parte de aspectos claves que:

- Ven a la educación inclusiva como un derecho básico del ser y que está en la base de una sociedad justa.
- Desde el movimiento de Educación para Todos se trabaja por una educación básica de calidad para todos.
- La educación inclusiva es un impulso a la agenda de la Educación para Todos; para que las escuelas atiendan a la diversidad de sus comunidades, como parte de un sistema inclusivo.
- La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando mayor atención a quienes han sido excluidos de las oportunidades educativas (UNESCO, pág. 15).

También propone que “la educación inclusiva debe abrirse a los sistemas educativos formales y no formales; proporcionando todos los recursos a las comunidades para satisfacer las necesidades que los alumnos requieran” (UNESCO, pág. 16).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Exige cambios amplios que involucren la totalidad del sistema educativo para que no ocurran de manera aislada; forma como en la actualidad se ejecuta. De la misma manera propone reformar los sistemas educativos y sociales porque se siguen manteniendo y manifestando efectos excluyentes; para esto indica que la inclusión debe ser vista desde un proceso de desarrollo sistémico. Por lo tanto necesita de cambios más amplios dentro de este mismo sistema:

- Si la educación inclusiva fuera parte de la reforma del sistema educativo en su conjunto; se mejoraría la calidad de la educación para todos sus educandos, y no solo para quienes requieren una educación especial. Ameritando energías y recursos de alcance nacional.
- Si la educación inclusiva fuese vista como proyectos interdisciplinarios de inclusión social y políticas educativas se solucionarían problemas de pobreza, marginación, analfabetismo.
- Si la educación inclusiva fuese parte de reformas democráticas fundamentales; se sumaría a la reconstrucción de la democracia y al reenfoque de los derechos humanos (UNESCO, págs. 27-28).

Presenta su fundamentación; en aspectos claves del desarrollo profesional como el enfoque inclusivo que los educadores especiales deben tener para desarrollar asesoramientos, currículo común y práctica de aula inclusiva, además que todos los docentes deben ser formados con enfoque inclusivo para que los programas sean integrados con mayor flexibilidad. A su vez los formadores de maestros deben dominar esta práctica (UNESCO, pág. 44).





### 1.3 EVOLUCION EN LA CONCEPCION DE EDUCACION INCLUSIVA

Algunos otros autores nos proporcionan aportes para haber hecho este gran cambio y dar apertura a la educación inclusiva. María Cristina Moltó nos cuenta que esto empezó cuando en educación se habló del principio de *normalización*; definiéndola como la posibilidad de que las personas con discapacidad puedan desarrollar una vida lo más normal posible. Aunque hubo contraposiciones, ella insistía en las opciones, condiciones y oportunidades que se le deberían ofrecer estableciendo los medios, métodos y recursos para conseguir los objetivos. Opinaba que la integración reconoce una historia de exclusión que debe ser superada y que la **inclusión** es mucho más allá que integrar (Moltó, pág.120).

Mariela Arce, nos dice que no es lo mismo integración que inclusión; la integración se refiere al proceso de enseñar juntos a niños con y sin necesidades educativas especiales. La inclusión es una concepción mucho más profunda (Arce, pág. 268).

En estas aclaraciones, encontramos hondos sostenimientos entre lo que se entiende y practica como integración e inclusión, acotando que es más que un cambio de terminología. Es analizar otro pensamiento sobre las diferencias, de su trato educativo y social. Es mirar a las personas por lo que son, más que por el hecho de ser diferentes. Pues a fin de cuentas todos somos heterogéneos.

Los últimos estudios científicos confirman, que las diferencias entre los seres humanos no son únicamente por prácticas culturales sino, que su raíz también está en fundamentos biológicos que forman parte de las personas y la van definiendo en el transcurso de su vida.



## 1-4 RETOS DE LA INCLUSION

El proponer un proyecto, cualesquiera que fuera; es encontrar herramientas para solucionar una dificultad, una idea, un deseo, un sueño; pero al mismo tiempo es enfrentarse a un sin número de dificultades, trabas, preocupaciones, desafíos. El planteamiento de la educación inclusiva también los posee. UNESCO en su Temario Abierto sobre **Educación Inclusiva** ha encontrado los siguientes retos:

- ❖ Gestión del desarrollo de políticas y prácticas inclusivas.
  - Iniciando el cambio.
  - El cambio de las estructuras administrativas.
  - Movilización de recursos para la inclusión.
  
- ❖ Desarrollo profesional para una educación inclusiva.
  - Enfoque sistémico.
  - Desarrollo basado en la escuela.
  - Modelos en cascada.
  - Formación a distancia.
  - Revisión de las estructuras de la formación de maestros.
  - Formación de formadores.
  - Estrategias de formación sistemática.
  
- ❖ La evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad.
  - Los propósitos de la evaluación.
  - Técnicas de evaluación pedagógicas.
  - El desarrollo de habilidades en los docentes.
  - El desarrollo de equipo de evaluación.
  - El rol de los padres y los estudiantes.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Evaluación e intervención temprana.
- ❖ La organización de los apoyos en sistemas inclusivos.
  - Movilización de apoyos de dentro y fuera de la escuela.
  - Organización de apoyos para las escuelas y comunidades.
  - El desarrollo de servicios para una atención integral.
  - Gestión local de los servicios.
- ❖ La participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva.
  - El desarrollo de alianzas: la escuela y la familia.
  - El desarrollo de alianzas: participación más amplia de la comunidad.
  - El desarrollo de alianzas: la escuela como recurso para la comunidad.
- ❖ El desarrollo de un currículum inclusivo.
  - Una definición amplia de aprendizaje.
  - Relevancia cultural del currículum.
  - Flexibilidad curricular.
  - La habilitación de los maestros y las escuelas para trabajar con un currículum inclusivo.
- ❖ Gestión financiera para apoyar los sistemas inclusivos.
  - Dificultades, recursos y financiamiento: un enfoque más amplio.
  - Establecer alianzas para obtener recursos.
  - La fusión del flujo de recursos.
  - Los programas de equiparación de oportunidades. El trabajo con conductas estratégicas.
  - Monitoreo y responsabilidad.
- ❖ La gestión de las transiciones en el proceso educativo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- La transición del hogar a la escuela.
- La transición dentro del sistema escolar.
- La transición entre la escuela y el mundo post escolar.
  
- ❖ Iniciar y mantener el cambio en las escuelas.
  - Selección de centros educativos con quienes trabajar.
  - El cambio en las escuelas.
  - Las redes y las alianzas entre las escuelas.
  - Algunos errores comunes (UNESCO; pág. 19).

Como análisis de los puntos anteriores para que se amplíe el desarrollo de la educación inclusiva no es solamente la escuela y en particular el aula. Uno de los retos más importantes es cambiar los enfoques políticos, económicos, sociales – culturales, profesionales sobre **educación e inclusión**, desde referencias internacionales y nacionales para que aterricen de manera adecuada en el aula. En las siguientes líneas se sostendrán estos puntos empleando algunos autores.

El Foro Mundial sobre Educación para Todos 2000 concluye que las barreras responsables de esta falta de progreso son las siguientes:

- voluntad política débil,
  
- recursos financieros insuficientes y uso ineficiente de los existentes,
  
- el peso de las deudas,
  
- atención inadecuada a las necesidades de aprendizajes de los pobres y los excluidos,



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- poca atención a la calidad de los aprendizajes, y
- falta de compromiso para superar las disparidades de género (UNESCO, pág. 23).

A continuación se manifestarán los diversos desafíos a los que se enfrenta la educación inclusiva, su fundamentación, aspectos claves que presenta y estrategias a emplearse.

### 1.4.1 Gestión del desarrollo de políticas y prácticas inclusivas

Encontramos dentro de los aspectos claves el cambio de la educación desde una perspectiva de desarrollo total del sistema educativo, esto significa realizar consensos, análisis situacionales, cambios de estructuras administrativas y modificar la legislación. Pero también; este proceso requiere de recursos; humano, intelectual y económico que necesita buscar tanto en el gobierno como en organizaciones no gubernamentales. (UNESCO, pág. 25).

Para encontrar el producto antes mencionado necesitamos generar las siguientes prácticas.

#### 1.4.1.1 Iniciando el cambio.

Para iniciar el cambio de se necesita plantear una **filosofía clara**, con sus objetivos precisos que guiarán todo el trabajo, tomando en cuenta los que ya



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

se han encuentran realizados en convenciones, declaraciones y reportes tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, aquellos trabajos deben ser revisados e interpretados de acuerdo a las circunstancias locales. Luego cada país formular sus propios principios que guíen hacia metas de una educación inclusiva con calidad.

Además el hecho de plantear una educación inclusiva involucra la totalidad de un sistema, este gran avance en la educación no puede ocurrir de manera aislada. Se complica el implementar educación inclusiva cuando otros sistemas; por ejemplo el social y económico siguen manteniendo efectos excluyentes. O al hacerlo de manera aislada, sin percibirla como parte de un proceso más amplio de una sociedad que quiere lograr una inclusión generalizada.

Se proponen algunos caminos por los que se puede desarrollar la educación inclusiva siendo parte de cambios que involucran el sistema social en general.

- La educación inclusiva puede ser parte de la reforma de sistema educativo en su conjunto.
- La educación inclusiva puede ser parte de una reforma respecto de la posición de personas con discapacidad u otros grupos marginados en el conjunto de la sociedad. Siendo vista a la inclusión como parte de las políticas de integración social y no solo de políticas educativas.
- La educación inclusiva puede ser parte de reformas democráticas más fundamentales. Como un gran cambio social enfocado en la democracia y derechos humanos. Sumándose a una verdadera reestructuración política y social (UNESCO, pág. 25).



Otro cambio sugerido es la **movilización de la opinión pública y la construcción de consensos**; ya que en un sistema político, económico, social en donde la discriminación es lo común; es muy fácil encontrar resistencia hacia la inclusión de la diversidad. Por lo tanto se necesita encontrar consensos para generar una corriente en pro de la inclusión.

Estos consensos pueden salir desde diferentes enfoques, el que generalmente existe y está totalmente dispuesto a romper las más grandes barreras es la de padres y profesionales comprometidos. Estos dos grupos que son complementarios juegan parte primordial en la diversidad de visiones que sostienen, enriqueciendo el debate y flexibilizando sus posturas de acuerdo a la realidad que comparten.

Estos grupos tienen a su haber el compromiso de encontrar formadores de opinión claves, que colaboren con la formación y capacitación de maestros y padres de familia, también con el proceso de transición con los medios de comunicación y la sociedad para dar apertura y apostar por la inclusión educativa.

El **desarrollo de un análisis situacional**, es otro de los cambios que se debe hacer; porque se lo considera como el paso primordial entre la declaración de la inclusión hacia la práctica de la misma, poniendo un panorama claro sobre las barreras y las oportunidades que tiene la inclusión.

Este análisis puede hacerse desde un marco gubernamental como por un grupo de padres o profesionales. Cualquiera de estos integrantes necesita tener las habilidades y conocimientos apropiados para realizar esta tarea; así



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

como la total representatividad de los actores claves para asegurar la credibilidad del proceso.

Un verdadero análisis situacional debe involucrar evidencia recogida por expertos y los diferentes actores, realizar visitas para evaluar la situación del país, buscar evidencias internacionales, analizar los datos que provee el estado, realizar investigaciones y hacer encuestas para conocer la opinión de los actores.

**El rol de la legislación**, es otro. Este debe articular los principios y derechos de manera congruente para formar un marco legal de la inclusión, debe reformar políticas que dan apertura a la exclusión de cualquier tipo y establecer en la práctica educativa la flexibilidad curricular y la participación de la comunidad en el gobierno de la escuela (UNESCO, pág. 30).

Tomar la decisión de **avances a pequeña escala en la educación inclusiva**; es otro a producirse, la educación no es una receta. Tiene dificultades; pero no es imposible lograrlo desde un punto de menor escala.

Lo que se quiere promover con este punto es que si; no hay ayuda por la parte gubernamental o grandes instituciones que apoyen la idea de la inclusión, entonces tenemos otra entrada que es causar efectos pequeños, específicos que generen grandes impactos. En donde se ponen muy en cuenta que las prácticas inclusivas deben responder al contexto y a la cultura y que sin un proceso de sensibilización esto se dificulta más.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los **factores de éxito en los proyectos locales**; es otro cambio que se debe inculcar, porque involucra estrategias que dan mejores posibilidades de efectividad por ejemplo trabajar con escuelas que tengan experiencia previa en el tema o con personal capacitado y motivado, con escuelas y directores que gozan de buena reputación, apoyando con recursos y mas capacitación, difundiendo las iniciativas de otras escuelas.

### 1.4.1.2 El cambio de las estructuras administrativas.

En casi todos los países del mundo no **la fusión de estructuras separadas**; ocurre que dentro del sistema educativo la educación común y especial son administrados por departamentos y equipos diferentes, con procesos de regulaciones, de decisiones y financiamiento distintos. Siendo la mayoría de las ocasiones responsabilidad del área de la salud u otros servicios sociales como ONGs, UNESCO, UNICEF etc.

Ante toda esta problemática y los resultados que se han obtenido de ella; una solución estaría en la incorporación de la educación regular y especial a la misma estructura administrativa.

Algunos países carecen en sus ministerios de educación una unidad formal de educación especial que posea propósitos administrativos. Es necesario focalizar las actividades relacionadas con alumnos que han sido marginados sin separarlos en estructuras físicas diferentes. Si se delega responsabilidades a los funcionarios adecuados para coordinar, dirigir y administrar dichas iniciativas y focalizando gradualmente las diversas direcciones inclusivas que puede tener este proceso.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Dentro del **traspaso administrativo** se necesita descentralización hacia el nivel local por ejemplo, la municipalidad o el distrito. Es sabido que las administraciones locales tienen mayor efectividad de responder mejor a la flexibilidad de su contexto, como también de satisfacer las necesidades de su grupo, de tomar decisiones sobre los sistemas de evaluación. Y a su vez poseen recursos económicos suficientes como para ofrecer perfeccionamiento y actuar rápidamente en la difusión de los mismos.

Otra opción podría ser la descentralización a nivel de las escuelas. Significa que gran parte de la toma de decisiones y así como transferencias económicas son realizadas directamente por la institución. Siendo ellas mismas las administradoras de sus recursos de acuerdo a las necesidades que presenten. Las escuelas asumen el reto y el riesgo de invertir en sus propios programas educativos de inclusión que sirven directamente a sus comunidades.

Sin lugar a duda estas descentralizaciones tienen puntos positivos y negativos. El hecho de transferir el poder a administradores locales les invita a seguir sus propios intereses comunitarios y apartarse de la implementación de políticas nacionales. Otro punto sería sobre la equidad, ya que variarían desde los niveles de inclusión hasta el manejo de recursos en los diferentes locales.

### 1.4.1.3 Movilización de recursos para la inclusión.

Para movilizar recursos necesitamos la **identificación** como primer paso que se debe realizar para lograr de manera efectiva el proceso de transición hacia la inclusión, apoyándose en la parte legal y en proyectos, programas que ya han sido implementados en las instituciones. Algunos países que han apostado por la inclusión educativa crean alternativas novedosas. Es el caso de España que cuando iniciaron el proceso de inclusión llamaron a todas las instituciones



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

para que den a conocer sus proyectos ejecutados en aulas. Los más exitosos fueron considerados por el Ministerio de Educación para ser implementados y además el gobierno les dio financiamiento para que los sigan implementando y mejorando.

Otra ejecución son las **alianzas**, que deben ser utilizadas a nivel del mundo, pues existen países que no cuentan con recursos financieros suficientes para la educación general; peor aún para una educación inclusiva. En otros hay los recursos económicos pero a pesar de aquello necesitan activar recursos humanos e intelectuales.

Por lo tanto el establecerlas entre los actores claves y quienes pueden sostener los proyectos es uno de los avances decisivos dentro de este proceso de transición. Esto incluye a padres de familia, maestros y profesionales que directa o indirectamente se verán inmiscuidos en el proceso de inclusión. A los investigadores, administradores y directores a nivel nacional, regional y escolar, las comunidades y a todos los grupos minoritarios que se sienten excluidos o están en riesgo de serlo.

Al encontrarse todos estos actores luchando de manera aislada no logran grandes éxitos, pero al aportar cada uno de ellos es muy seguro que los cambios sean significativos. Cuando se focalizan recursos, hay que tomar muy en cuenta que se debe hacer una proyección a mediano o largo plazo; tratando que estos grupos puedan lograr ser autosustentables.

Para lograr involucrar a los actores tenemos dos entradas: **desde la cúspide** en donde el gobierno nacional es el que mantiene el liderazgo y propone los principios fundamentales con los cuales se va a trabajar en la inclusión. O **desde las bases** en donde se involucra a quienes ejecutan inclusión y se les



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

hace partícipes en la formulación y toma de decisiones de las políticas y / o principios que se desarrollaran en el proceso de inclusión.

**La participación de organizaciones internacionales y ONGs** es otro de los puntos a movilizarse. Estos organismos también juegan roles muy importantes en el proceso de transición de la inclusión. Ellos forman vínculos entre los avances nacionales con el pensamiento internacional, al manejo de las políticas internacionales para apoyar la formulación de políticas de educación inclusiva a nivel nacional, brindando asesoría y recursos tanto para la formulación de dichas política como para la ejecución de proyectos inclusivos.

Indudablemente todas estas alianzas con organizaciones internacionales pueden acarrear problemáticas como traer agendas internacionales para ser cumplidas en nuestros países sin ninguna reflexión ni contextualización de nuestras realidades, pueden existir muy buenas iniciativas pero no logran nunca incorporarse a las políticas ni práctica educativas. La clave para evitar todos estos inconvenientes está en planificar de manera clara el rol que jugará cada instancia en este proceso de transición.

Y un tema muy controversial es el **usar al máximo recursos limitados**. Esto atañe a la mayoría de los países. Y UNESCO ha llegado a la conclusión de que el financiamiento debe ser orientado a proyectos que generan desarrollo y que a largo o mediano plazo deben convertirse en autosustentables. Además de proporcionar incentivos para las escuelas, instituciones o gobiernos locales que ejecutan la participación de la inclusión (UNESCO, págs. 27-40).

### 1.4.1.4. **Desarrollo profesional para una Educación Inclusiva.**

El desarrollo profesional debe verse desde un enfoque de cambio sistémico y su formación debe centrarse en desarrollar a la escuela; que puede ser



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

particularmente potente durante las primeras etapas para avanzar hacia una educación más inclusiva.

Deben ser considerados aspectos claves como: los recursos escasos, aprendizaje a distancia, la formación de maestros, la reeducación de educadores especiales y formadores de docentes (UNESCO, pág. 43).

Para efectuar cambios en el desarrollo profesional debemos partirse desde un **enfoque sistémico**, ya que cada país tiene su situación; una muy distinta a otra. Pero se ha descubierto que los cambios a nivel profesional deben sostenerse en el tiempo y acompañados de otros cambios en el sistema como: los procesos evaluativos por ejemplo.

Además con **programas de formación** que provean de apoyos externos a las escuelas capacitando a los maestros para que haya apoyo mutuo, reuniones continuas, con el propósito de intercambiar información y experiencias así como para desarrollar proyectos en conjunto. En las reuniones se identifican problemas en común, se analizan, se discuten, se invitan a expertos para dilucidar la temática y apoyar sus proyectos.

Otra forma de ayudar al desarrollo profesional para la inclusión es generando los **modelos en cascada**, mediante la formación de un número reducido de profesionales quienes luego diseminan sus conocimientos y competencias a números más grandes y éstos a su vez a otros. También la **formación a distancia**, tratando de resolver problemas logísticos de quienes viven lejos; u otras dificultades que impiden el acceso a mejorar su formación profesional.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Al haber una formación académica diferenciada entre educadores comunes y especiales se llega a que todos los docentes necesitan comprender las prácticas inclusivas en el aula, muchos de ellos necesitarán adquirir especialización sobre las dificultades y discapacidades más comunes en su escuela, ideal sería uno por escuela, algunos necesitaran desarrollar un alto nivel de especialización que se asentarán en los anteriores. Esto conlleva a la **revisión de las estructuras de la formación del maestro**, tanto en su formación inicial para tener una formación en enfoques inclusivos y de diversidad y además formar a los educadores especiales; quienes deben saber sobre las diversas barreras al aprendizaje así como competencias en administración, gestión y asesoramiento, como trabajar con especialistas no docentes, padres de familia y diversas instancias fuera de la escuela.

Otro punto es la **formación de formadores**. Hay que involucrar a quienes educan a ser parte de este enfoque inclusivo. Si los educadores regulares y especiales no tienen experiencia práctica ni académica sobre enfoques inclusivos; es necesario buscar capacitación. Y en las universidades formar a los docentes para que inculquen en sus estudiantes prácticas inclusivas.

Todos estos puntos enunciados deben sostenerse en el tiempo y en los esfuerzos de formación. Incluyendo las **estrategias de formación sistemática**, en donde las escuelas deberían hacer sus planes de necesidades de formación, los seguimientos de los mismos, que los gobiernos incentiven a los docentes y que hagan inspecciones para asegurar que los planes de formación sean los apropiados (Arnaiz, págs. 171-244).



#### **14.15** Evaluación Pedagógica como parte de una educación de calidad.

Una evaluación es la recolección y análisis de datos para identificar las potencialidades y necesidades de los estudiantes; tomando en cuenta diversas áreas que influyen en el proceso de inter aprendizaje (MEC, pág. 45).

El objetivo de la evaluación es hacer posible que los docentes y escuelas den respuestas a una amplia diversidad de estudiantes. La evaluación ayudará a los maestros a planificar para atender la diversidad en sus aulas y ayudar al desarrollo de las escuelas para que sean más inclusivas. Las más útiles pueden ser llevadas a cabo por los docentes y es necesario poner a su disposición un amplio rango de técnicas a través de las capacitaciones.

Cuando la evaluación es realizada por un especialista, ésta debe proporcionar información para la toma de decisiones educativas respecto a cómo debe enseñarse a los estudiantes, será más fácil si los maestros tienen acceso a los especialistas en la escuela misma y si trabajan en estrecha colaboración. Hay que tomar en cuenta a los padres, las familias y los alumnos; porque pueden hacer contribuciones muy importantes al proceso de evaluación.

Indiscutiblemente **una evaluación temprana** de las dificultades emergentes es esencial para llevar a cabo una **intervención temprana**. Esta evaluación no se refiere sólo a los primeros años de la vida del niño, sino también a la identificación de posibles problemas en cualquier edad. De esta forma se minimiza el impacto en las dificultades que presente, se reduce la necesidad de costosos programas remediales y de rehabilitación, aumenta la factibilidad de responder a las necesidades de los estudiantes en la educación regular (Arce, pág. 334).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La evaluación en la educación inclusiva se fundamenta en un sistema educativo en donde todos los alumnos son evaluados permanentemente para comprobar sus logros en relación con el currículum. Para esto los docentes deben conocer a sus estudiantes, tener información amplia sobre sus características particulares y de sus logros, pero también saber cuán efectiva es su enseñanza para todos sus niños y niñas. Entonces la evaluación no se enfoca únicamente en el aprendiz y en el proceso, sino también en qué tanto puede aprender cada alumno respecto al currículo correspondiente.

Lo ideal es que los maestros tengan las competencias para lograr estas evaluaciones y complementarlas con las de los profesionales que colaboran en la institución.

Las evaluaciones poseen **propósitos**; como el de orientar la planificación y la provisión de recursos para que cada docente conozca el nivel actual de logros y cómo aprende mejor, permitiendo al maestro planificar qué y como enseñar. También para que la escuela al realizarlas se den cuenta cómo aprenden los estudiantes; proporcionando datos de efectividad al establecimiento. Permitiendo planificar recursos que apoyan a seguir mejorando, como también conocer lo que no se logra y poder planificar los apoyos a los docentes.

También es una **herramienta para la planificación de aula**. Pues nos proporciona datos que sirven para conocer sobre qué ha aprendido y cómo lo hace el estudiante, teniendo la ventaja de asegurar que los maestros planifiquen considerando la diversidad del aula y de explicar los motivos por los cuales emplean ciertas estrategias.

Es una herramienta que permite **el desarrollo de la escuela**, ya que al evaluar a los estudiantes, docentes y proceso de enseñanza aprendizaje pueden verse fortalezas y debilidades, hay escuelas que emplean un sistema de observación común, en donde un compañero de trabajo va al aula para





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

realizar la observación de la práctica educativa. Con anterioridad se enfoca cuales son los puntos a analizar.

Una evaluación inclusiva deberá tomar en cuenta el lenguaje del estudiante y su contexto. Debe realizarse de tal manera que no haya desventajas culturales (UNESCO, pág. 65).

Además de la evaluación, hay que **desarrollar las habilidades de evaluación en los docentes**, que deben ser otorgadas en la formación inicial, siendo luego perfeccionadas con entrenamientos cortos mientras está en servicio.

Entonces un currículo básico para docentes debe incluir evaluación del progreso curricular de todos los estudiantes incluyendo los que avanzan con dificultades, el uso de esos datos para planificar el conjunto de la clase, usar la evaluación para elaborar planes individuales, planes de observación y lista de cotejo para observar a los estudiantes en situaciones de aprendizaje. Además a relacionar las conductas de determinados estudiantes con patrones normales de desarrollo y a trabajar con otros profesionales; incluyendo saber cuándo se necesita de otros especialistas y cómo emplear sus evaluaciones con fines educativos.

Al poder manejar todas estas habilidades se pueden desarrollar verdaderos **equipos de evaluación**, mejorando la parte integral del alumno.

**El rol de los padres y estudiantes** es muy importante en la evaluación. En algunos países los padres han conseguido derechos legales como poder ubicar o transferir al niño a la escuela de su preferencia, solicitar una evaluación formal de su hijo o hija, saber y contribuir a los aprendizajes escolares, estar de acuerdo con cualquier forma de atención de las necesidades educativas



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

especiales; incluyendo su incorporación a una escuela, solicitar una reevaluación anual de la ubicación de su hijo o hija en una escuela, tener representación en los directorios escolares, tener derecho a ser informados e involucrados tan pronto como se sospeche en la escuela que el niño o niña podrá tener dificultades, contribuir con la evaluación, poder tener derecho a una persona “independiente” que pueda actuar como enlace entre ellos, la escuela y las autoridades locales en el desarrollo del proceso de valuación (UNESCO, pág. 69).

### 1.4.1.6. Organización de los Apoyos en Sistemas Inclusivos,

El apoyo debe ser integral e incluye; todo aquello que facilita el aprendizaje de los alumnos. Se refiere a los recursos complementarios que proporciona el maestro en la clase regular, la forma de apoyo más importante es la que se proporciona a través de los recursos disponibles en la escuela; niños que apoyan a niños, maestros que apoyan a maestros, padres que colaboran con la educación de sus hijos e hijas y comunidades que apoyan a las escuelas.

Habrán situaciones que será necesario el apoyo de profesores con conocimiento especializado, centros de recursos y otros profesionales; al existir estas formas de apoyo hay que asegurar que contribuyan de manera efectiva el desarrollo del enfoque inclusivo. Esto podría significar reorientarlos para que brinden apoyo en el contexto de la escuela ordinaria.

Estos apoyos se refieren a todos los recursos que puedan completar el trabajo del maestro; con la finalidad de reubicar los servicios y reorientarlos de manera que se colabore con los estudiantes y la comunidad antes de enviarlos a centros especiales.



Existen algunas estrategias; una de ellas es la **movilización de apoyos dentro y fuera de la escuela**, partiendo de lo que se tiene y maximizar su efectividad, utilizando: apoyo entre pares; fomentando el trabajo cooperativo dentro del aula, apoyo de maestro a maestro dentro la misma escuela tratando de atender las diversas necesidades de la institución. Utilizando diversas estrategias de enseñanza aprendizaje para abarcar la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula y que las aulas de recursos ofrezcan servicios especializados para quienes lo necesitan.

También **organizando los apoyos para las escuelas y comunidades**, reorientando los servicios especializados ya existentes o crear ciertos apoyos. Hay estrategias que han desarrollado este fin. Por ejemplo hay escuelas que tienen equipos multidisciplinarios que pueden satisfacer las necesidades de sus estudiantes y de otros; estos equipos se pueden mover de una escuela a otra, realizando evaluaciones, entregando materiales, dando algunas clases; se trata que el equipo desarrolle una relación de trabajo cercana con un cierto número de escuelas regulares.

Otra manera de organizarlos es creando **servicios de extensión de las escuelas especiales**; convirtiéndose en la base de un trabajo de extensión hacia las escuelas regulares y la comunidad. Al trabajar así; estas instituciones pueden ofrecer todos los servicios que dan sus equipos multi profesionales.

La finalidad de todas estas estrategias no es precisamente crear nuevos centros, sino más bien mejorar la calidad y efectividad de los ya existentes.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Y por último tenemos la **educación complementaria**; que son escuela que de manera itinerante apoyan a la regular en aquellas dificultades que aún no puede resolver.

Bajo cualquier forma en que se organicen los apoyos tiene que involucrar el trabajo de una serie de servicios e instancias. Porque las barreras al aprendizaje que experimentan los estudiantes requieren intervenciones multidisciplinarias, por lo que se hace imprescindible **desarrollar servicios para una atención integral**.

El enfoque integral tiene el beneficio de reducir la burocracia, las demoras y acceso cuando los servicios se encuentran distantes; proporcionando un único punto de acceso; además de que al realizarse evaluaciones se pueden hacer desde una perspectiva más contextualizada a sus necesidades. El objetivo es juntar tantos recursos, perspectivas y tipos de experiencia como sea posible para apoyar a los maestros y las escuelas en la tarea de responder a las necesidades de sus estudiantes.

Los apoyos que se proporcionan a las escuelas regulares vienen de diversas administraciones; que pueden ser gubernamentales, particulares, ONGs por ejemplo. Lo que se intenta es que todas estén bajo una **gestión local** y en lo posible que sean administradas por las mismas instancias que administran las escuelas regulares, aumentando la posibilidad de responder a las necesidades que se requieren.



### 1.5 Participación de la Familia y la Comunidad en la Educación Inclusiva.

Se fundamenta en el rol poco significativo que ha tenido la familia y la comunidad para brindar educación de calidad a todos. Generalmente se ve a la educación como un tema que concierne al estado, a los profesionales, a la institución que asisten nuestros hijos e hijas; en donde quienes tienen una relación directa con ellos no toman parte del proceso de la educación.

Lorna Wing en su libro *El autismo en niños y adultos*; nos comenta que al tomar un enfoque inclusivo, las familias y comunidad toman un rol central. Participando en toma de decisiones que contribuyen a la educación de sus hijos e hijas, proponen relaciones entre padres y padres, padres e hijos, comunidad e hijos, profesionales y padres, mejorando el objetivo de educación inclusiva de educar a los estudiantes en aulas ordinarias sino también mantenerlos cerca de su familia y de su comunidad. Manteniendo una mirada holística de la educación (Wing, págs. 216-223).

El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva nos expone algunas estrategias que mejorarían su como el desarrollar **alianzas entre la escuela y las familias**. Una sería que familia es uno de los grandes contribuyentes en la educación de sus hijos, estas alianzas van a ocurrir cuando los profesionales y sus padres comprendan el rol que ambos juegan en la educación.

Llegar a manejar estas alianzas no es un proceso a corto plazo. Se necesita de tiempo y trabajo para que padres, familia, profesionales y comunidad en general creen una verdadera relación de confianza para trabajar como socios de igual a igual. Se debe ir por pasos y el primero puede ser el intercambio de información, la familia puede proporcionar un perfil del estudiante en donde se



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

incluyan las expectativas que se tiene de la educación inclusiva que se va a realizar. Todos estos datos se pueden ir puliendo con reuniones frecuentes que ayudan a intercambiar posturas.

Para que exista un mayor empuje a la educación inclusiva las familias se deben organizar en redes, asociaciones y grupos con rol de liderazgo para cambiar los sistemas tradicionales de educación hacia un enfoque inclusivo, pasando a ser familias activistas. El generar estos grupos ofrece apoyo individual a las familias, aumenta la conciencia al público y pueden participar en la formulación de políticas gubernamentales.

Las instituciones deben apoyar a organizar a estos padres, darles orientaciones, charlas para que aprendan a abogar por sus hijos, alentarlos y apoyarlos para que puedan hablar acerca de sus problemas, discutan sobre temas para lograr acuerdos, elaboren listado de preguntas, comprendan los beneficios de la educación inclusiva, la importancia de los servicios de salud, empleo, educación, que sus padres puedan expresar sus sentimientos a otros padres, profesionales y estudiantes en formación.

La legislación debe dar a las familias de niñas y niños vulnerables, el derecho de tener un rol definido en la toma de decisiones sobre la educación; de la misma manera que puede hacerlo el padre de otro niño. En algunos países que cuentan con sistemas regulados legalmente; las familias tienen el derecho de participar en el proceso de toma de decisiones como por ejemplo; aprobar por escrito la realización de una evaluación para el ingreso de un infante en una escuela especial, o los padres trabajan en conjunto con los profesionales para realizar un listado de fortalezas y dificultades de sus hijos y de acuerdo a este se planifica y adecúa el currículo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Las familias deberían tener reservado un puesto para su representante en los organismos que toman decisiones como los directorios de las escuelas. En algunas ocasiones existe el problema de que el o los representantes de los padres incluidos velan por los intereses de sus propios hijos y no por los de la comunidad. Otra dificultad es que aunque exista la protección legislativa a favor de los padres, esta por sí misma no es suficiente, no todos los padres y las familias tienen la valentía de hacer valer sus derechos legales para luchar por un sistema más inclusivo.

En cuanto a las alianzas, si formarlas entre educación y familia está recién empezando a desarrollarse; lo que corresponde a la participación de la comunidad dentro del proceso educativo es aún más complicado. Pues estamos acostumbrados a ignorar a la comunidad o sencillamente se la considera como receptora de los servicios que los profesionales y la educación prestan.

Sin embargo hay otra alternativa; en donde la comunidad de manera directa participa en la gestión de sus sistemas educativos; en donde se organiza un “presupuesto participativo” el cual es administrado por miembros que la comunidad elige, quienes tienen la responsabilidad de manejarlo y de decidir las prioridades.

Esto significa que la escuela puede proporcionar servicios y facilidades que promuevan la vida de la comunidad y que no sea únicamente la educación. Al actuar la escuela de esta manera los padres están más predispuestos a participar en el desarrollo de la comunidad; creciendo sus hijos en un entorno más positivo y cooperativo a esto se le denomina **la escuela como recurso para la comunidad**. Es el caso de escuelas que amplían sus servicios para que sus padres puedan trabajar o estudiar con tranquilidad llegando por las tardes a retirar a sus hijos, otra estrategia son las escuelas con servicio



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

completo, estas facilitan que los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje reciban los servicios correspondientes.

Todas estas alternativas amplían la manera de ver a la escuela, facilitando el involucramiento de los padres y madres en la educación de sus hijos. Estas escuelas se caracterizan por incluir a la comunidad en el desarrollo del enfoque educativo, su currículo refleja la herencia cultural, prestan variedad de servicios tanto para los estudiantes como los padres (UNESCO, pág. 100).

### 1.6 Desarrollo de un Currículo Inclusivo,

La fundamentación se sostiene en que el currículo es toda experiencia de aprendizaje que los estudiantes obtienen en la escuela o su comunidad. En la que se planifican las oportunidades; correspondiendo a un currículo formal. Así también hay otras experiencias de aprendizaje potencial que son más complicadas de planificar, tales como: las interacciones entre estudiantes, interacciones estudiantes-maestros dentro y fuera del aula, las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en la familia, comunidad u otras organizaciones.

El currículo debe satisfacer el conocimiento, competencias y valores que el país requiere así como impartir una educación de calidad para los estudiantes tanto en participación como en resultados. Logrando estos objetivos con todos los estudiantes, por lo tanto debe ser riguroso pero también flexible; para satisfacer las diversas características de los estudiantes. Dentro de las estrategias encontramos:





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anabel Moriña nos dice que el currículo debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él y debe basarse en un modelo de aprendizaje que, por sí, sea inclusivo; ajustándose a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.

Si el currículo quiere ser inclusivo está obligado ha ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de todos los estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.

Necesita de niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxito, al ser inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad (Moriña, págs. 108 - 114).

### 1.6.1 Definición amplia de aprendizaje.

Para realizar un currículo inclusivo, se necesita reajustar la **definición de aprendizaje** de las personas que de una u otra manera participan del sistema educativo. Mientras se siga entendiendo como aprendizaje únicamente lo que enseña el profesor, o la parte académica; seguramente las escuelas seguirán manifestando las mismas prácticas.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Un currículo inclusivo se enfoca en un aprendizaje en el que los estudiantes se involucran activamente en descubrir y comprender, dándole sentido a aquellas experiencias. Tomando al maestro como un mediador, un facilitador.

Este currículo permite que los niños y niñas trabajen a su propio ritmo y mediante diversas experiencias de aprendizaje pero dentro de objetivos comunes. Utiliza estrategias que están planificadas para asegurar que cada estudiante adquiera las mismas competencias y si tienen dificultades se asegura un apoyo adicional.

### 1.6.2 Relevancia cultural del currículum.

En la actualidad muchos países mantienen currículos que aparte de inflexibles no toman en cuenta las **contribuciones históricas y culturales** de su población, además de las prioridades de ciertas asignaturas minimizando a otras.

Los países cuyos currículos tiene enfoques inclusivos los adaptan basándose en necesidades locales y las diferencias individuales, como el multiculturalismo y el multilingüismo; por esta razón el currículo se imparte en diferentes lenguas. Otros utilizan los materiales de trabajo para tocar la problemática de la diversidad cultural, o dentro del horario escolar ofrecen oportunidades específicas para tratar explícitamente la diversidad y la discriminación (López Melero, 273-280).

Se necesita de un currículo que permita asegurar los logros de sus objetivos a todos los estudiantes y que ninguno sea excluido. De la misma manera que



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

tome en cuenta las diferencias individuales al igual que las necesidades de las comunidades con sus respectivas estrategias de solución.

Para lograr flexibilizarlo el Temario Abierto de Inclusión Educativa propone dos maneras de lograrlo. La primera sería que al currículo central de los centros educativos deben mejorarse desarrollando otras áreas. Y la segunda es que se pueden transformar los contenidos propuestos; en objetivos que serán cumplidos mediante los contenidos y metodologías apropiadas para satisfacer las necesidades de sus estudiantes.

Dentro del ambiente educativo la mayoría de los países mezcla los dos enfoques; teniendo las escuelas la libertad de proponer sus propios programas de aprendizaje, sus metodologías de trabajos sin dejar de enfatizar qué es lo que se intenta lograr en cada etapa de la educación. Sin embargo existen sistemas que monitorean el manejo de aquella libertad, con la finalidad de que la libertad que tienen los centros educativos tenga coherencia con la calidad que espera el currículo gubernamental (UNESCO, págs.107-108).

Existen formas de **organización del currículum**, cuando un currículo esta propuesto a nivel nacional o estatal en términos de objetivos generales más que en contenidos detallados, ofrece mayor flexibilidad pudiendo utilizar una organización curricular basada en ejes transversales, competencias, proyectos o áreas de contenidos. Facilitando en los maestros maneras diversas de cumplir con dichos objetivos mediante aprendizaje significativo, así como relacionar el currículo con los intereses y la experiencia que poseen.

### 1.6.3 Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular ofrece un campo de acción más generoso, en donde se desarrolla la creatividad del maestro y el conocimiento que tiene de sus



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

estudiantes, sin olvidar el equilibrio existente entre los objetivos que se desean alcanzar y la flexibilidad curricular.

Dentro del currículo se pueden realizar **adaptaciones y modificaciones**, a estos dos procesos se los debe diferenciar. Las adaptaciones implican enseñanza individualizada con profesionales especializados; apoyada con materiales y ayudas didácticas relevantes. Se debe ser muy cuidadoso al aplicarlas; para que no se realicen programas separados dentro de una misma aula.

Las modificaciones en cambio implica cambiar el currículo; ya sea agregando o sustituyendo asignaturas o contenidos para satisfacer las necesidades del estudiante. De igual manera hay el peligro de que con las modificaciones se apliquen programas separados; por eso se recomienda que las modificaciones se empleen escasamente y se realicen en el contexto de los objetivos educativos que se aplican a todos los estudiantes.

Todo currículum flexible necesita de una **evaluación y acreditación** que tenga las mismas características. Para que los currículos inclusivos funcionen deben ser profundamente discutidos en su evaluación, acreditación y promoción de sus estudiantes.

El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva propone estrategias que aseguran al estudiante avances en el currículo y que sus necesidades están siendo atendidas de acuerdo a sus características individuales. Se debe dejar de pensar exclusivamente en la evaluación cuantitativa para alcanzar un logro y ser promovido a otro grado.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Una de las estrategias es romper o debilitar el vínculo entre evaluación y promoción, se relaciona a la evaluación con los objetivos amplios en los que se basa el currículo más que con el desempeño en contenidos específicos, también pueden hacerse las evaluaciones en contextos naturales mediante actividades normales; más que como pruebas o exámenes formales.

Con estos puntos dentro del currículo los estudiantes tendrán mejores experiencias curriculares dentro del aula ordinaria; que tome en cuenta su aprendizaje previo, sus necesidades y contexto (UNESCO, págs. 111-114).

### **1.6.4 La habilidad de los maestros y las escuelas para trabajar con un currículo inclusivo.**

Indiscutiblemente el currículo inclusivo plantea muchas más **exigencias** a todas las personas que directa o indirectamente se encuentran involucradas en el sistema educativo. Una exigencia sería la adaptación a las necesidades del aula, llevar a cabo diversas actividades, apoyar el aprendizaje de sus estudiantes sin darles respuestas predeterminadas, ser competente para planificar y promover la participación de todos los estudiantes, trabajar al margen de las materias tradicionales y con una sensibilidad a la diversidad cultural.

Anabel Moriña nos dice que para trabajar con un currículo inclusivo el **profesorado necesita de apoyo constante** para mejorar su formación académica. Además de conocer cómo aprenden los niños y niñas, ser consciente de las diferencias individuales y la manera de encontrar estrategias de enseñanza a pesar de la diversidad. Necesitan de práctica y experiencia,



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

mantener un apoyo continuo con especialistas para manejar vivencias efectivas en la cotidianidad de su aula.

También, de centros de recursos que estén cercanos a la escuela en donde puedan reunirse con periodicidad para compartir experiencias, información, hacer cursos de perfeccionamiento, acceder o ejecutar materiales de apoyo. Siendo este trabajo no solo de mejoramiento académico práctico sino también como el involucramiento del docente en la educación inclusiva.

Se puede apoyar a los docentes con la producción de materiales curriculares, proporcionándoles los estilos y valores pedagógicos inclusivos, materiales de trabajo bien diseñados para que sean aplicados en las escuelas y generen cambios en la inclusión educativa. También se puede apoyar a los docentes introduciéndoles al uso de técnicas de adaptación curricular y enseñanza multi-nivel, ellos necesitan saber como modificar ciertos materiales de trabajo o actividades curriculares para satisfacer la necesidad de la diversidad y efectuar aprendizaje significativo, como reestructurar algunas actividades para que todos sus estudiantes puedan participar, como manejar el aula cuando al mismo tiempo se encuentran los estudiantes realizando diferentes actividades.

Fomentar el trabajo colaborativo entre colegas, estimulando a la planificación conjunta entre el personal y si es posible entre dos o tres escuelas de la localidad. Se debería simplificar el marco curricular y aumentar su flexibilidad (Moriña, págs. 104- 114).



## 1.7 Gestión Financiera para Apoyar los Sistemas Inclusivos.

El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva nos indica que la fundamentación de este tema se basa en que los países disponen de diferentes cantidades económicas para invertir en educación, casi todos ellos se encuentran insatisfechos porque se necesita más para la inversión. Y debido a esto, quedan segregados muchos estudiantes.

El gran desafío de los países consistiría en hacer confluir más recursos a la educación para poder atender con calidad a mayor cantidad de estudiantes posibles.

Dentro de las estrategias encontramos la importancia de establecer alianzas entre los gobiernos y otros proveedores potenciales de financiamiento, encontrar métodos alternativos para la distribución de fondos para la educación, financiar programas para superar las desventajas y equiparar oportunidades (UNESCO, pág. 119).

Todos los países se encuentran con la dificultad de proveer más recursos para la educación en general, se tiene la concepción de que los recursos siempre están faltando debido a que tenemos la idea que para satisfacerlo necesitamos de mayor cantidad de ellos y que su **financiamiento** debe ser un costo adicional, presionando a los gobiernos para ampliar el presupuesto.

Ante esta dificultad se debe cambiar la mirada que se tiene de la falta de recursos que existen en los países y más bien ofrecer soluciones como el



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

trabajo colaborativo entre los niños y niñas del aula, la participación de los padres de familia y el apoyo entre colegas son estrategias que no necesitan ampliación de recursos y mejoran los servicios que presta la escuela y el aula de trabajo.

Todos estos **recursos no materiales** son esenciales para apoyar la educación inclusiva, sin embargo son el resultado de la capacitación y desarrollo de habilidades en profesores que están dentro del sistema educativo.

Los sistemas educativos rara vez pueden poseer todos los recursos que satisfagan las necesidades de sus estudiantes. Por lo tanto es muy importante que los gobiernos nacionales o locales logren alianzas con ONGs, empresas, industrias; que tienen la disposición de ayudar en el bienestar de la educación.

Otra dificultad se encuentra en la **administración** de la educación ordinaria y la especial, se genera una gran separación que termina convirtiéndose en una barrera al acceso de financiamiento que se requiere para apoyar los enfoques inclusivos. Esto es; que los recursos generalmente son enfocados a servicios en entornos especiales, dejando a un lado los programas o proyectos inclusivos. Así que cuando son requeridos, sencillamente hay que crear nuevos presupuestos para ejecutarlos. El **uso adecuado** de los fondos y el **monitoreo** de los mismo en pro del bienestar de los más vulnerables; son las conductas estratégicas más complicadas de pulir y mejorar (UNESCO, págs. 119-130).

### 1.8 Gestión de las Transiciones en el Proceso Educativo.

Implica que parte de la calidad del sistema educativo se encuentra en hacer de manera adecuada la inclusión educativa desde niños sin importar su





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

necesidad educativa, en todas las etapas de cambio; tales como del hogar a la escuela, entre los ciclos escolares, el paso de la escuela a la vida independiente y a la laboral. Los estudiantes deben seguir un proceso fluido en todo este proceso inclusivo, las transiciones exigen que desaparezcan las barreras que el mismo sistema educativo tiene; como es la evaluación, un currículo inflexible que no permite seguir ampliando hacia la educación superior y luego hacia lo laboral.

Una estratégica solución es que en algunos países se ha logrado **disminuir las barreras** debido a la expansión de la educación media y superior en aquellos individuos que han sido excluidos; siendo acompañada por algunos elementos como una legislación que garantice el acceso de grupos excluidos, o apoyo financiero para jóvenes en situación de desventaja o de familias pobres, incentivos para instituciones que acogen estudiantes en situaciones de desventaja, crear cursos vocacionales, la aceptación de aprendizajes, experiencias, calificaciones anteriores como calificaciones de entrada, sumada a la calificaciones formales, impartir programas que llevan a un título parcial o el uso del aprendizaje a distancia.

El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva nos informa que otra estrategia es la creación de un **currículum vocacional**, aunque existes diferentes posturas. Mientras que para algunos toman importancia cuando los estudiantes han completado la escuela y han pasado dos o tres años en educación media para otro radica en que desde la educación obligatoria debe tener orientación vocacional y que sirva como motivación constante en la escolaridad.

La **formación vocacional** imparte un currículo a nivel de la escuela, ubica a los estudiantes en instituciones orientada a sus intereses, provee oportunidades de capacitación y experiencia en empresas (UNESCO, pàgs. 143-145).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La **transición hacia la parte laboral** es una problemática, ya que tendría mejor calidad si los jóvenes mantienen ayuda y capacitación en primeras instancias en las empresas, que puedan ser recibidos por sus propios compañeros de trabajo, y que halla mayor sensibilización para apoyar a los trabajadores con discapacidades.

todas estas transiciones ameritan ser **planificadas y organizada en equipo**, por padres, profesionales y el propio estudiante; ya que deberán organizarse mucho antes de que termine su educación obligatoria; de manera que haya tiempo suficiente para planificar y pedir ayuda en caso de necesitarla. Y que el futuro del estudiante se clarifique.

La constante sensibilización es punto de apoyo importante, para las personas regulares en muchas ocasiones se nos complica involucrarnos en el ambiente social y laboral, las personas con necesidades especiales se encuentran con iguales o mayores prejuicios, por eso se cree en la importancia de este proceso de transición al mundo adulto, por lo tanto es importante crear servicios de sensibilización y capacitación en donde sean los jóvenes en general participantes directos y aquellos quienes han sido grupos vulnerables pedirles opiniones sobre estos procesos promoviendo una necesidad de **formación y desarrollo tanto personal como colectivo**.

### 1.4.9 Iniciar y Mantener el Cambio en las Escuelas.

Para mantener estos cambios no solo en las escuelas sino en todos los sistemas que posee una sociedad, es sencillamente aplicar los puntos anteriormente tratados. Estamos seguros de que no es fácil. Pero tampoco imposible; empecemos por quienes tenemos a nuestro alrededor, no solo



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

ayudándoles sino generando una Cultura de Diversidad, creando un espacio merecido para todos quienes vivimos en este planeta.

Estos aspecto tienen su fundamentación en que la implementación de sistemas más inclusivos serán posible si las escuelas asumen el reto de ser más inclusivas, por que el hecho de que existan políticas nacionales o internacionales sobre inclusión no aseguran su ejecución, siendo la escuela la verdadera gestora de desarrollar la inclusión para el sistema en su conjunto.

A su vez las escuelas permanecen con tropiezos y desconfianza, asegurando que todavía faltan apoyos apropiados. Por tanto el problema para los administradores y quienes toman decisiones a nivel nacional, local y escolar es optimizar el trabajo con las escuela para que surjan experiencias enriquecedoras que poco a poco vayan quitando las incertidumbres y desarrollen prácticas inclusivas exitosas.

Uno de los ideales es que las escuelas no trabajen solas, sino que tengan apoyos entre ellas; trabajando en **redes** de colaboración mutua. Al trabajar así comparten experiencia y conocimientos, desarrollan servicios comunes y útiles para todas, crean y practican políticas comunes, se fortalecen brindando mejor servicio con bajos recursos económicos a mayor diversidad de necesidades.

En la educación inclusiva como en l regular, generalmente se obtienen muchos éxitos, pero también **errores**. Ser consciente de los mismos y darlos a conocer es también parte del proyecto. Existen errores en los maestros, las estrategias, las prácticas individuales, del currículo, también en la inclusión; pero es hora de hablar, de buscar ayuda en el equipo de profesionales, de dejar los temores de prejuicios a un lado; por que la educación inclusiva permite aprender tanto a los estudiantes como a los profesionales.



El temor hacia el cambio existe y puede causarnos sobrecarga de trabajo, pero necesitamos que las acciones inclusivas sean motivadas, sean premiadas. La experiencia indica que la inclusión no depende exclusivamente de la parte económica, necesitamos quitar este mito en los docentes. Y más bien generar en ellos compañerismo y apoyo mutuo con los especialistas, para que los pocos recursos con que se cuenta sean destinados a adquirir lo que verdaderamente se necesita como por ejemplo capacitación y materiales de trabajo.

## **1.5 Prácticas inclusivas.**

Las prácticas inclusivas se conciben viendo a la escuela como una comunidad que funciona como un todo; comprendiendo el contexto social, la organización y la proyección hacia donde desean dirigirse sus integrantes, manteniendo relaciones dinámicas, responsables, colaborativas y de solidaridad entre sus actores.

Los seres humanos por siempre hemos sido diversos, diferentes, variados; aunque poseemos una misma estructura biológica funcional básica; es la educación la que ha luchado constantemente por querernos enseñar a todos de la misma manera, con las mismas condiciones; homogeneizar.

Mariela Arce pone de preámbulo una frase de una de las Declaraciones de la UNESCO “Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen, nacen igual en dignidad y en derechos, y todos forman parte integrante de la humanidad. Todos los grupos tienen derecho a ser diferentes y



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

a ser considerados como tales”. Entonces ¿por qué no apostar por una educación inclusiva? (Arce, pág. 260).

La autora describe tres conceptos fundamentales que sirven de soporte para la educación e inclusión, las mismas también constan en el Modelo de Inclusión ecuatoriana (MEC, pág. 41).

- Culturas inclusivas.- su objetivos es afianzar los valores inclusivos, compartiendo con profesores, niños y niñas, comunidad. Que a su vez fomentan las políticas que rigen a dicha institución. Políticas que forman comunidades educativas acogedoras, colaboradoras, inclusoras.
- Políticas inclusivas.- tanto gubernamentales como institucionales; con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la participación de todos sus niños y niñas. Aumentando la capacidad de centro para atender con calidad a la diversidad, tomando la perspectiva del desarrollo de los alumnos antes que la perspectiva de la institución.
- Prácticas inclusivas.- es fundir las dos anteriores, intentando asegurar que las actividades dentro y fuera del aula y/o escuela; motiven a la participación de la diversidad de sus estudiantes. Teniendo en cuenta sus conocimientos y experiencias previas; sin olvidar que todos los alumnos pueden recibir apoyos en su aprendizaje (Arce, pág. 260).

En la actualidad sabemos que la distinción drástica y el manejo de poco encuentro entre educación ordinaria y especial influyó para acentuar aún más las diferencias entre éstas; como nos dice Pilar Arnaiz la Educación Especial ya



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

no puede entenderse como la educación específica de un determinado grupo de personas sino como un recurso de mediano o largo plazo del cual disponen los estudiantes; con la intencionalidad de aproximarlos a los objetivos que se han planteado (Arnaiz, pág. 97).

Pero al mismo tiempo la autora afirma que una escuela es realmente inclusiva cuando todos sus alumnos incluyendo a los que poseen problemas de aprendizaje, físico, de comportamiento y con necesidades educativas especiales participen en el aprendizaje se sientan motivados e involucrados por conseguir sus objetivos. Muchos son los centros educativos que practican la inclusión pero una de las barreras con que se encuentran es el desarrollar el sentido de una verdadera comunidad de apoyo y de colaboración que funcione (Arnaiz, págs. 171-181).

El lograr este concepto de aceptación y valoración en cada uno de los individuos es en doble dirección, consiguiendo que todos sus miembros se ayuden y apoyen, mejorando de manera personal y comunitaria, inter e intrapersonal; logrando ser mejores seres humanos.

Moriña, nos dice que una escuela inclusiva posee algunas características: primeramente parte de una base comunitaria, en donde no es selectiva, ni discriminatoria, debe estar abierta a todos los miembros de su comunidad tanto en términos físicos como curriculares, de apoyo y formas de educar; también de una base de colaboración; sus profesores, alumnos, padres trabajan y solucionan los problemas con una mirada común; el aprendizaje de sus hijos e hijas y promulga y practica la igualdad de derechos en búsqueda permanente de la democracia (Moriña, págs. 19-34).

Dirigirnos a la inclusión es hacer cambios en nuestra filosofía de vida, cambios en el sistema educativo: currículo y evaluación, en la organización estructural



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

de un sistema mundial que mira al ser humano en función de lo que tienes y no de quien eres.

Pilar Arnaiz Sánchez, para complementar al párrafo anterior parte de la palabra *normalidad*, *normal*; ¿qué es ser normal? Nos dice que sencillamente es aquello que se observa con más frecuencia en los individuos; de este concepto nace lo contrario, la anormalidad. Ahora... ¿todo aquello que la gente hace con más frecuencia es normal? (Arnaiz, págs. 45-50).

Esta idea de ser humano perfecto no es otra cosa que la estratificación, jerarquización, clasificación de una sociedad; que le interesa poseer a unos por debajo de otros. Si nos ponemos a pensar un poco y nos preguntásemos ¿qué instrumento podrá medir al ser humano en su integralidad e integridad? Sus necesidades, pensamientos, sentimientos, emociones, frustraciones, inteligencias, comportamientos, etc.

Entonces; no es posible todavía. La normalidad es un concepto impuesto socialmente que se maneja de acuerdo al contexto y la conveniencia, desencadenando desigualdades, exclusión. Desarrollando esa filosofía de vida y todo lo que ella pueda generar, teniendo percepciones y valores en donde no se incluye la diversidad; sus efectos son devastadores porque es la mayoría, la *normalidad* quien se aleja del y los diferentes.

Volviendo a la evolución de la educación hacia la diversidad, encontramos que la educación inclusiva presenta una nueva concepción de entender la atención a la diversidad y a la educación general; en la que conviven y aprenden todos los estudiantes y profesores sin tener en cuenta sus características individuales, grupales o contextuales. En estas prácticas inclusivas sobresalen



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

pensamientos primordiales como que es un derecho humano que garantiza la equidad mediante la educación. También el derecho de pertenecer a una comunidad no solo social sino educativa, en donde puede vivir y compartir con sus iguales.

Luego de estos criterios generales vamos a dar paso al Modelo de Inclusión Educativa que propone nuestro país, el cual pretende poner en manos de los maestros regulares un instrumento que le permita reflexionar y profundizar en como atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes; derivadas o no de una discapacidad. Y dar respuesta a las distintas situaciones que se presentan en el aula regular, a través de la implantación de cambios que irán transformándose en conquistas en el día a día, con estos estudiantes (MEC, págs. 13-14).

Si nos remontamos al concepto de educación inclusiva que se planteó anteriormente por el proyecto inclusor de nuestro país; deducimos que para la implementación del mismo, hay que tomar en cuenta dos consideraciones:

La **primera** es que al plantear escuelas inclusivas generaran cambios gigantescos que toman tiempo e implementación gradual y la **segunda** es que todas las condiciones que apoyen a la inclusión deben también favorecer a la calidad de la educación para todos.

Para conocer el proyecto comenzaremos planteando su objetivo: “Hacer efectivo el derecho a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos prestando especial atención a aquellos que viven en situaciones de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación” (MEC, pág. 23).





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Siendo participantes todos los sujetos que tiene barreras para acceder al aprendizaje o pocas oportunidades para participar en actividades educativas, sujetos que por sus condiciones sociales, culturales y personales se encuentran impedidas para acceder a la educación por ejemplo personas con VIH, hospitalizados, desplazados y refugiados etc. Por último tenemos las personas con los más altos porcentajes de exclusión educativa; los discapacitados (MEC, págs. 23-25).

Los principios que maneja nuestro Modelo de Inclusión Educativa son los que siguen:

- a) **Igualdad:** en el que se resume la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, respetando las individualidades.
- b) **Comprensividad:** consiste en que la escuela mantenga un currículo básico y común en períodos largos; que atienda la diversidad de los estudiantes en función de su origen económico, social y cultural.
- c) **Globalización:** es preparar a los estudiantes para enfrentarse a la vida cotidiana y solucionar sus conflictos, para esto se necesita hacerlo desde las diferentes disciplinas (MEC, pág. 22).

El mismo hecho de implementar una educación inclusiva conlleva a la práctica de valores, pero hay algunos que son trabajados con mayor profundidad como son el respeto a la diferencia y el reconocimiento a la dignidad, la tolerancia, la solidaridad. (MEC, pág. 23).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El proyecto menciona las siguientes condiciones para desarrollar Escuelas Inclusivas:

**Valoración de la diversidad:** como enriquecimiento al desarrollo personal y social, teniendo actitudes de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

**Currículo amplio y flexible** que propicie comprensión, atención, aprendizajes, igualdad de oportunidades, que fomente el aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, rompiendo el esquema homogenizador.

**Proyecto educativo institucional**, que logre cambiar los mitos, creencias y valores y permita el acceso a una nueva mirada de educación.

**Enseñanza y aprendizaje interactivo**, en donde haya la participación activa en su propia educación por parte de los alumnos.

**Relación de colaboración**, todos los participantes de la inclusión necesitan mantener un trabajo cooperativo.

**Diversificación y flexibilización de la enseñanza, evaluación y promoción** para poder personalizar la experiencia de aprendizaje logrando mejor interacción y participación de todos los estudiantes, sin desviarse de las necesidades y recursos individuales.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Desarrollo profesional y apoyo a los docentes;** ofrecer continuas capacitaciones y estimular el trabajo de equipo multi profesional.

**Participación de los padres y madres;** los padres como participantes directos.

**Disponibilidad de recursos de apoyo** para todos los que lo necesiten (MEC, pág. 26).

Luego de que la escuela inclusiva posea estas condiciones se manejarán características como sentido de pertenencia; manifestación de una filosofía y política de vida en la que todos podemos aprender juntos; con liderazgo, en donde la autoridad escolar busca y encuentra estrategias para satisfacer las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, colaboración y cooperación, equipo de apoyo trabajando dentro del aula y también el apoyo y trabajo con los padres y madres de familia mediante capacitaciones (MEC, pág. 27).

Así, tendremos aulas inclusivas que abren las puertas a la diversidad y las diferencias; brindándonos la oportunidad de aprender de ellos. Pilar Arnaiz nos refuerza esta idea y nos indica como son y funcionan las aulas inclusivas, reconociendo que cada vez son más multiculturales y diversas. Nos dice que las aulas representan el papel primordial de acogida, constituyéndose en una verdadera comunidad inclusiva cuando presenta estas características:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- *Filosofía del aula.* Con esta nueva mirada de valoración a la diversidad, los niños, padres y maestros se dan cuenta que la clase se fortalece y brinda mayores oportunidades de aprendizaje.
- *Reglas en el aula.* Éstas deben ser tangibles, deben ser comunicados intencionalmente, para que reflejen la filosofía del trabajo que se está aplicando dentro del aula, de la escuela y la comunidad.
- *Instrucción acorde a las características del alumno.* El currículum de educación general básica en su flexibilidad debe ofrecer ajustes o expansión que satisfagan las necesidades del estudiante.
- *Apoyo dentro del aula ordinaria.* La atención debe darse determinando las formas en que el alumno pueda obtener sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes.

Estas aulas deben promulgar, no se deben seguir ocultando los continuos prejuicios y estereotipos que conllevan a la exclusión; pero al mismo tiempo deben generar pensamientos en donde se enfatice más lo común que las diferencias existentes entre los seres humanos (Arnaiz, págs. 204-206).

El Proyecto de Inclusión ecuatoriana indica los valores y las competencias que el educador debe poseer para aplicar la atención educativa a la diversidad. Entre los que se resaltan que sea capaz de gestionar un aula para que todos los estudiantes alcancen las competencias que se esperan al término de sus niveles, que organice el aula para que todos sus estudiantes aprendan, que sea sensible a sus diferencias, que adecúe las estrategias metodológicas para trabajar en grupos diferenciados, ver cómo se sigue a uno y otro estudiante, estar atento a ayudar y realizar el seguimiento.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Además que favorezca el desarrollo social y emocional de los alumnos y genere entornos de convivencia equilibrados y tranquilos, que sepa trabajar en equipo, sea colaborador, de trabajo participativo, que vea a la familia como estrategia fundamental y que su vida emocional y moral sea estable (MEC, pág. 28).

A continuación los objetivos específicos que desea lograr el proyecto inclusor ecuatoriano.

- **Sensibilizar** a la comunidad educativa a través del análisis exhaustivo de las barreras actitudinales, mentales y físicas que ellos presentan para que los estudiantes accedan a los aprendizajes.
- **Capacitar** a los docentes de educación regular y especial, sobre estrategias administrativas, técnicas y metodológicas para una respuesta educativa adecuada.
- **Dotar** de recursos materiales y profesionales para contribuir al proceso de inclusión.
- **Minimizar** las barreras de base y de acceso al currículo, que impide la participación plena en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- **Actualizar y operativizar** la normativa legal, a fin de dar sostenibilidad a la inclusión educativa (MEC, pág. 35).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Después de haber revisado las consideraciones para impulsar un proceso inclusor a continuación conoceremos algunas maneras de aplicar inclusión escolar, Geanina Ávila y María Ochoa, citando a Ximena Vélez nos indican:

- **Inclusión social:** se comparten actividades extracurriculares o espacios como el patio con niños de una escuela de educación regular; pero sin que exista un currículum común.
- **Inclusión física:** La actividad educativa se lleva a cabo en centros o aulas de Educación Especial construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada; de esta manera se comparten espacios comunes, como el patio o los comedores; pero, no existe currículum común.
- **Inclusión funcional:** Es aquella inclusión donde los niños con algún tipo de deficiencia son parte activa del aula. La maestra tanto integradora como del aula regular deberán hacer modificaciones curriculares para la mejor inclusión del niño al aula regular.
- **Inclusión Completa:** El niño con algún tipo de discapacidad o deficiencia esta integrado en el aula regular toda la jornada de trabajo escolar en conjunto con los otros niños. Por lo general, éste tipo de inclusión está articulada con la inclusión funcional.
- **Inclusión Combinada:** Este tipo de inclusión se refiere a aquella donde el niño con deficiencia o discapacidad asiste a la escuela regular, pero también asiste a una escuela especial. Con la opción de recibir metodología, aprendizajes y conocimientos especiales que solo se



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

imparten en la escuela especial; para luego combinarlos con la educación regular.

- **Inclusión Parcial:** El niño con discapacidad asiste de forma parcial a la escuela regular; es decir, solo ciertas horas o determinado tiempo.
  
- **Inclusión Transitoria:** Es aquella donde el niño se encuentra de manera temporal y pasajera; es decir el niño realmente no logra integrarse todo el día en la escuela regular. El niño solamente estará en ciertas actividades como en la hora del recreo, con el objetivo de que tenga contacto con otros.
  
- **Aulas Paralelas:** Donde un cierto grupo de niños con características de aprendizaje semejantes están ubicados en una aula. Por ejemplo en EEUU se designa un aula por profesional para un grupo de niños con capacidades cognitivas elevadas (superdotados). Sin embargo, ello tiene ventajas como desventajas. La ventaja sería que se puede recibir un grupo de niños con similares características y compartir con ellos un programa estructurado para el grupo, potenciando al máximo su desarrollo como tal.

La desventaja radica en que intentamos homogeneizar juntando grupos similares; recordemos que lo que se anhela con la inclusión es que exista diversidad en el aula, para de esta manera conseguir un grupo heterogéneo que pueda nutrirse con la presencia del otro (Ávila, Ochoa, págs 58-59).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Dentro de un proceso educativo se aconseja que la inclusión en un inicio sea parcial; de manera que el estudiante con necesidades educativas especiales asista a la escuela tan solo pocas horas al día. Posteriormente se irán aumentando las horas de asistencia a la escuela regular; esto se hace para conseguir la inclusión progresiva del niño y sus compañeros.

Cada ser es un mundo propio con sus características individuales e irrepetibles; por todo ello; se cree que es importante que se analice dentro del equipo, que tipo de inclusión se utilizará, tomando en consideración el contexto del niño a incluirse.

### **1.4.1 Adaptaciones curriculares.**

Miguel López Melero las considera como una concepción inclusora que está basada en considerar al currículum como un proceso que es abierto y flexible dentro de una escuela que se acomoda a las diferencias (López, pág. 169).

Ávila y Ochoa nos dicen que el establecimiento y la elaboración de las adaptaciones curriculares se realizan a partir de la delimitación de la zona de desarrollo próximo y su conocimiento, al marcarnos cuales constituyen las ayudas, los refuerzos, los soportes y las estrategias que los estudiantes con necesidades educativas especiales requieren.

Estas adaptaciones curriculares se dividen en dos, las mismas que serán analizados a continuación:

- Adaptaciones *Generales*, cuyo proceso tiene que ser llevado a la práctica por todos los docentes que estén trabajando con el niño;





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

quienes como diseñadores del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden contribuir de manera decisiva a paliar o compensar sus necesidades. Es decir el objetivo es que cada maestro sea capaz de adaptar su forma particular de enseñar y evaluar. Por tanto esto supone necesariamente una modificación de contextos en todas las intervenciones que se lleven a cabo con los estudiantes.

Estas adaptaciones generales cómo enseñar y evaluar, contemplan modificaciones en los agrupamientos de los alumnos, en los métodos, en las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en las actividades programadas.

Así es necesario plantearse posibles adaptaciones como situar al alumno con necesidades educativas especiales en los grupos en los que mejor pueda interaccionar y trabajar con sus iguales, ofrecerle modelos de imitación en la realización de tareas, tanto desde el maestro como por parte de sus compañeros en situación de pareja o pequeños grupos, secuenciarle individualmente los pasos de la tarea según la está realizando, verbalizándole las acciones y recordándole el proceso, pedirle que exprese, verbal o gestualmente, las acciones que esté realizando para comprobar la interiorización de la tarea, introducir actividades o tareas individuales de refuerzo o afianzamiento de los contenidos y objetivos del grupo, darle las ayudas adecuadas tanto físicas como verbales o visuales, dependiendo del tipo y dificultad de la tarea (Ávila y Ochoa, págs. 90-93).

A continuación se sugieren estrategias para el trabajo que el docente realiza con los niños que presentan dificultades de aprendizaje. La palabra del profesor continúa siendo un instrumento muy importante para transmitir



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

conocimientos y estimular el aprendizaje en el ámbito escolar, cualquier explicación que implique la utilización de un material desconocido o poco conocido debe ser descrito de forma oral, es preciso poner a su alcance el mundo real, para que la experiencia tenga significación (Ávila y Ochoa, págs. 93-96).

Todas estas ayudas que se ofrecen, son para la realización de las actividades de aprendizaje como para la evaluación, las cuales deben irse retirando paulatinamente y de una forma planificada; con la intención de que el estudiante sea cada vez más autónomo en el desarrollo de sus aprendizajes.

Considerando que todas las maestras de aula, los docentes integradores y hasta los propios padres de familia deben ser capacitados a través de los talleres de sensibilización, asesoramiento y de la constante comunicación que debe existir entre todos los que ejecutan el proceso inclusor.

- Las adaptaciones curriculares *individuales* hacen referencia a todas aquellas respuestas educativas adaptadas de manera particular a las capacidades, limitaciones y requerimientos del niño con necesidades educativas especiales. Cuyo principal objetivo es lograr la máxima participación del niño dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando en la medida de lo posible la supresión de contenidos curriculares (Ávila y Ochoa, pág. 96).

Ahora bien, el hecho de realizar adaptaciones curriculares individuales conlleva una gran responsabilidad. Mariela Arce nos habla específicamente sobre adaptaciones curriculares con Trastornos Generales de Desarrollo, a donde pertenecen los Trastornos del Espectro Autista.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Arce; parte considerando la evaluación diagnóstica, desde aquí se deben establecer logros por cumplir, de igual manera los alumnos de la escuela receptora, las características de la propia escuela, características individuales y necesidades del estudiante incluido y analizar qué del currículo necesita ser modificado. Complementa que las adaptaciones curriculares se refieren a: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?.

En lo que respecta a ¿qué enseñar? toma los siguientes principios que han sido propuestos por Rivière.

- a) Contenidos adaptados a cada edad cronológica, tomando en cuenta la edad real del estudiante, se intenta no infantilizar el currículo a sabiendas de sus grandes desfases.
- b) Tomar como referentes a sus iguales en edad, proponiendo entornos y situaciones similares. El trabajo constante por el reconocimiento del otro pero también de él mismo, para ello deben considerarse aspectos como: la integración de su esquema corporal, conocimiento, control e identificación como partes de un todo, la identificación con su nombre, reconocer sus pertenencias, distinción de género y reconocimiento de su sexo, desarrollar vínculos sociales con personas significativas., relacionarse con otros niños y niñas como fuente de diferenciación, priorizar los objetivos y contenidos que desarrollan las habilidades socio – emocionales para expresar e identificar sus propios sentimientos y emociones e identificar y respetar la de los demás, competencias comunicativas.

El trabajo se basa en la utilización adecuada de lenguaje, con la finalidad de comunicarse en tipo de situaciones y con diferentes interlocutores así como para



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

desarrollar las destrezas de aprendizaje, tales como imitación, identificación intersubjetivo, aprendizaje observacional., aprendizaje ecológico enseñando cosas útiles para que funcione mejor dentro de su entorno ejemplo actividades cotidianas.

Todo esto para promover la autonomía personal y las competencias del auto cuidado y la enseñanza de habilidades alternativas, aumentando sus niveles de autonomía (Arce, págs. 309-316).

La misma autora nos recomienda en ¿cómo enseñar?, que se refiere a la metodología; tener en cuenta lo siguiente:

- La estructuración ambiental; que comprende el uso de claves visuales estables que faciliten el acceso a la información y a la autonomía; posibilitando mayor control del entorno físico y social.
- El estilo del profesor y la forma de relacionarse con el estudiante, el ambiente debe ser cálido y afectivo, con reflexiones constantes sobre las actividades, ayudas y logros, evitando los fracasos. Dentro de los apoyos encontramos físicos como el modelamiento de la mano para ejecutar una tarea, las visuales como presentar una información gráfica, las verbales como instrucciones sencillas.
- Existen otros tipos de apoyos como los *intermitentes* que se ofrecen cuando son necesarios, siendo imprevisibles. Hay los *limitados*; que son planificados, definidos; los *extensos* cuya aplicación es regular, continua en ámbitos concretos y los *generalizados* que son constantes, de alta



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

intensidad y requieren mayores recursos humanos, tecnológicos y de servicios (Arce, págs. 316-317).

Para culminar Arce nos indica ¿qué, cómo y cuándo evaluar? En el qué evaluar nos comenta que se deben adaptar los criterios de evaluación de la escuela de acuerdo a los objetivos y contenidos que se planteen para cada alumno; de igual manera se evalúan las prácticas educativas, las metodologías y la coordinación interprofesional.

En el ¿cómo evaluar?, toma en cuenta los procesos individuales y grupales, totales y parciales, utilizando registros, observaciones, videos etc. es fundamental evaluar la colaboración de los padres de familia.

En el ¿cuándo evaluar?, pone en primer plano el diagnóstico temprano para ver el desarrollo alcanzado, las adaptaciones y planificación futuras para la intervención. Además considera la evaluación permanente del proceso para ver avances y/o retrocesos del estudiante (Arce, págs. 317-318).

En definitiva es muy importante que al presentarse diversidades en el aula se realicen adaptaciones curriculares para lograr el aprendizaje de todos; cumpliendo con los objetivos de acomodación o ajuste que la oferta educativa ordinaria impone a los centros educativos.

El proceso de adaptación curricular requiere de un trabajo conjunto y coordinado donde el equipo interdisciplinario, maestros, comunidad y padres trabajan en conjunto para adquirir logros y favorecer a los estudiantes. Y definitivamente para elaborar adaptaciones curriculares se deben delimitar las



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

ayudas, los refuerzos, los soportes y las estrategias que el niño o niña con necesidades educativas especiales requiere.

En las siguientes líneas Ávila y Ochoa citando a Vélez exponen las modalidades del maestro en la educación inclusiva, con la finalidad de dar respuesta a las demandas educativas ante la presencia de la diversidad de estudiantes.

- a) **Maestro Integrador.** La respuesta educativa a las diferentes necesidades educativas especiales, exige de los profesores integradores un nuevo planteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Para cumplir dicho requerimiento se hace indispensable que los maestros conozcan con total claridad sus funciones dentro del proceso de integración educativa, deben contar con una actitud optimista, solidaria, respetuosa, pero sobre todo una actitud llena de amor y de buena voluntad para hacer de este proceso un éxito total.

Necesita vincular a los padres dentro del proceso inclusivo, tratando de esta manera de involucrar de una manera cada vez más activa y participativa a los padres de familia en este proceso educativo, debe facilitar los procesos cognitivos, afectivos y sociales del niño integrado; esto se logrará gracias a la aplicación adecuada de procedimientos, estrategias y recursos adaptados de manera individual a cada uno de los niños incluidos.

Tiene que sensibilizar a los niños de las aulas regulares, sobre las necesidades educativas especiales; procedimiento que deben llevarse a



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

cabo aprovechando cualquier circunstancia cotidiana para reforzar el respeto y valorización a la diversidad.

Debe realizar las adaptaciones curriculares para la población con N.E.E conjuntamente con el maestro inclusor, de quien trataremos más adelante, elaborar el material didáctico necesario, coordinar con el mismo las actividades a realizarse.

La falta de conocimiento, pero sobre todo de aplicación de estas funciones; generalmente conduce a una actitud de poco interés y derogación de sus funciones al maestro inclusor, quien muchas veces es visto como el responsable total del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños incluidos.

- b) **Maestro inclusor.** Este profesional nace como una necesidad y como uno de los pilares fundamentales con los que debe contar toda escuela inclusiva. Su intervención puede ser tanto *directa*; cuando la intervención recae sobre el estudiante y conlleva su preparación en el uso de herramientas o materiales para su adecuado funcionamiento. Ejemplo ábaco, regletas etc.

O su intervención es *indirecta* cuando las actividades van dirigidas hacia la preparación del entorno inclusor, entre éstas encontraríamos la sensibilización al personal administrativo y docente que labora en la institución educativa, al grupo de alumnos en el cual va a ser incluido el estudiante, orientar al maestro integrador, elaboración junto con el profesor del aula ordinaria de los programas generales, adaptados o de desarrollo individual, orientación al profesorado sobre la prevención y



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

tratamiento educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales, elaboración y adaptación del material didáctico, elaboración y adaptación del currículo de inclusión junto con el maestro integrador.

- c) **Maestro Tutor.** Es un magnífico aliado en algunos casos, en donde el niño necesita una ayuda permanente tomando en cuenta sus características individuales. Sin embargo en la mayoría de los casos los tutores llegan a cometer errores graves como la sobreprotección educativa, la cual impide que sea el niño el principal actor del proceso de inclusión. Es por esta razón que se debe enfatizar en que los maestros tutores no lleguen a prestar una atención exclusiva al niño con algún tipo de deficiencia.

Por ello, es importante que conozcan y se centren en las siguientes funciones destinadas a ellos: compatibilidad entre la actividad de apoyo y la que lleva a cabo el grupo clase., la integración de las actividades de apoyo individual en la organización del aula, la extensibilidad de las actividades de apoyo de los alumnos con necesidades educativas especiales al resto de grupo-clase, la integración funcional, es decir el refuerzo a través del apoyo individual de los procedimientos con los cuales se lleva a cabo la actividad del grupo (Ávila y Ochoa, págs. 63-70).

Se debe tomar muy en cuenta que juega un papel decisivo la actitud de los maestros con cualquier modalidad; ya que constituyen un pilar fundamental para el éxito o fracaso de dicho proceso.

Dentro de las actitudes encontramos:





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Actitud positiva: supone la aceptación de la inclusión desde el punto de vista ideológico acompañada de la puesta en marcha de los mecanismos.
- Actitud negativa: actúa de barrera que impide la integración de los alumnos con necesidades especiales, a través de la no aceptación de los mismos en sus aulas.
- Actitud pasiva: marcada por bajos niveles de motivación, convicción y entusiasmo que imposibilita la activación de acciones y mecanismos para afrontar la realidad existente en las aulas.
- Actitud ambivalente: como el propio término indica, se trata de una actitud que conlleva a actuar de diversas formas contrapuestas según las circunstancias y el momento dado (Ávila y Ochoa, pág. 71).

### **1.6 Familia y comunidad.**

El que un niño o niña muestre ser diferente por su aspecto o por su conducta ha sido una preocupación y siempre lo será, tanto para la familia como para la sociedad. Pero al mismo tiempo los padres de manera consciente o inconsciente se sienten culpables, impotentes, inciertos, solos, desbastados y hasta castigados por un poder divino.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Mariela Arce acota que al haber una necesidad especial en la familia; ésta sufre una discapacidad dentro de su estructura, considerando las características de ese miembro, la modalidad cultural a la que pertenece, las interacciones familiares, la forma en que la familia desarrolle sus funciones y la fase del ciclo por la que están pasando; toda esta situación genera estrés. Estas son las razones por las que las familias responden de maneras distintas.

Esta crisis que presentan las familias pasa por una serie de fases que van desde la inmovilización, minimización, depresión, aceptación de la realidad, auto integración, búsqueda de significado e internalización. Para comprender mejor a los padres y la familia se necesita conocer en cual de estas fases se encuentra, sabiendo que los podemos hallar en fases distintas (Arce, págs. 325-326).

En el caso del Síndrome Autista se debe mencionar que los padres tienen un hijo aparentemente normal y que progresivamente se empiezan a desarrollar las sintomatologías tales como: conductas extrañas, aparente sordera, soledad, autoagresión, falta de comunicación. Los padres se sienten muy ansiosos y empiezan a buscar ayuda profesional y a enfrentarse a un diagnóstico que con mucha frecuencia tarda tiempo en clarificarse.

Se mezclan sus sentimientos de estrés, de culpabilidad con la dificultad de comprender a su hijo o hija, con los problemas conductuales que se presenta, la falta de profesionales que colaboren en la educación, la limitada oportunidad de relación social y el poco horizonte de cómo manejar a su infante.

Lorna Wing en su libro El autismo en niños y adultos. (Una guía para la familia) nos dice que ayudar a un niño con trastornos autistas a desarrollar habilidades



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

y disfrutar de ciertas actividades es un arduo trabajo que lleva tiempo. La solución se encuentra en la organización con rutinas de cada miembro de la familia; cuestión de que todos participen de manera justa y a su vez si hay más miembros que atender poderles dar espacio a ellos también (Wing, págs. 215-223).

Al practicar un proyecto inclusor, la colaboración y la participación de la familia y la comunidad es esencial ya que brinda respuesta en beneficio de los padres y de los niños, respetando sus diferencias e ideologías. Hay que construir una relación de colaboración entre profesionales y la familia; además que los padres compartan sus vivencias con otros; apoyándose (Wing, págs. 325-327).

El Proyecto Roma es un proyecto inclusor que nos da un aporte muy interesante, en la que se aspira formar una familia de calidad donde cada cual sea respetado en su diversidad, en la que todos trabajan para todos; formando comunidades de aprendizajes compartidos.

Las familias que nos hemos situado en este modelo, somos las que nos comprometemos con el vivir de cada día, en un mundo donde la diferencia es un valor y no una desgracia y, además estamos convencidas de que la familia es el pilar fundamental del proyecto y vehículo transmisor para llevarlo al contexto escolar y social (Asamblea General, Octubre 2000) (López, pág. 64).

No es fácil manejar un hijo, hija o estudiante con necesidades educativas especiales; pero tampoco debe ser fácil ser una persona con necesidades especiales. Una luz en este caminar es equilibrar las familias con las necesidades de sus hijos, esto no se logra con la resignación o la



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

desesperación; sino con el trabajo y compromiso constante en donde los hijos exigen y se les satisface pero los padres también lo hacen.



## **CAPITULO II**

### **DESAFIOS DE APRENDIZAJE PRODUCTO DEL AUTISMO**

#### **1.1 Características del Autismo**

##### **1.1.1 Generalidades**

Como patología, el Autismo es un problema muy antiguo, no se sabe exactamente desde cuando existe, pero su conocimiento con base científica data desde los primeros años de la década de los 40. Fueron Kanner y Asperger quienes por primera vez describieron las características de niños y niñas con Autismo; aunque en un principio los investigadores se imaginaron que se trataba de casos totalmente diferentes, en la actualidad se sabe que sencillamente son aspectos de un gran abanico, denominado Trastornos del Espectro Autista.

Uta Frith nos cuenta que casi al mismo tiempo tanto Kanner que trabajaba en Baltimore y Asperger que lo hacía en Viena se fijaron en algunos niños que presentaban características comportamentales y expresivas muy extrañas. Teniendo como consecuencia la gran dificultad para mantener relaciones sociales con sus iguales (Frith, pág. 20).

Mariela Arce dice que el término AUTISMO fue introducido por el psiquiatra Blewer en 1911, indicando a aquellos esquizofrénicos que estaba “encerrado en si mismo” y fue el médico Leo Kanner quien, estudiando su grupo de infantes que presentaba determinadas características usó el diagnóstico de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Autismo infantil precoz. En 1943 luego de partir de la descripción que realiza Kanner se reconoce al Autismo con su propia identidad (Arce, págs. 10-12).

Con los conocimientos y las investigaciones efectuadas; se debe hacer una corrección en cuanto a la concepción de este Síndrome, el Autismo es desde la infancia hasta la adultez o vejez considerándose un problema del desarrollo; en estas últimas etapas disminuyen algunos comportamientos y otros desaparecen. Verificando que la persona autista siempre lo será.

Arce nos dice que la definición de autismo ofrecida por Kanner en 1943 sigue estando vigente con sus núcleos de trastornos:

- Trastornos cualitativos de la relación ,
- Alteraciones de la comunicación y lenguaje ,
- Falta de flexibilidad mental y comportamental (Arce, págs. 12-14).

Las primeras teorías que se hicieron sobre las causas fueron tomadas desde el punto de vista de Kanner; se basaba en que los padres trataban a sus hijos autistas sin el calor y el afecto que se considera normal entre ellos.

Los antiguos tratamientos consistían en apartar algunos niños de sus padres y ponerlos en manos de otros cuidadores para ver si se recuperaba. Cuando pudieron ver que este método no era remedio para curarlos, se hicieron



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

algunos intentos de sumergir a los niños y niñas en entornos de estado psicológico de los que habían carecido sus padres, pero de este modo tampoco encontraron el remedio de este síndrome.

Existen aún algunos de los mitos que proponen que el autismo es causado por una mala actitud de los padres o que todos los niños autistas tienen talentos especiales, que el autismo se cura, o que son parte de los denominados niños índigo.

En la actualidad tenemos los conocimientos científicos suficientes y válidos para asegurar que estos puntos anteriores no son reales y añadir que; la persona Autista siempre lo será, con la gran diferencia de que al ser detectado a tiempo y con una terapia tanto a sus padres como al niño; en su futuro habrá mejor calidad de vida.

Tomando en cuenta todos estos aspectos; Uta Frith tiene una investigación sobre la importancia cultural que ha tenido el Autismo en leyendas y registros. Comenta algunas; una de ellas tiene que ver con la generación de franciscanos, específicamente con las del hermano Junípero. Quien presentaba características tales como: falta de conciencia sobre los pensamientos ajenos, su incapacidad de apreciar los efectos de sus acciones, su extrema simplicidad y humildad de ver el mundo, la interpretación literal que daba a sus acciones y en ocasiones los movimientos repetitivos que presentaba (Frith, págs. 36).

Con estas características se concluye que el Autismo como Michael D. Powers lo define es: "Un trastorno físico del cerebro que provoca una discapacidad permanente [...] Debido a que los niños autistas-como todos los niños- difieren



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

ampliamente en sus habilidades y conducta, cada síntoma puede manifestarse de diferente manera” (Powers, pág. 27).

Pero también como Arce; cuyo concepto de autismo es más preciso. Pues, para ella es “Un obstáculo lingüístico-cognitivo”. Toma el concepto de Michael Rutter y añade una edad tentativa de inicio que es alrededor de los 30 primeros meses de edad. El tiempo en donde ocurren los grandes cambios sociales, de lenguaje y comunicación (Arce, pág. 38).

Así se puede inferir que el Autismo es un conjunto de síntomas y signos en los primeros años de vida y su presencia indica que hay un trastorno o un mal funcionamiento de su sistema nervioso central, fundamentalmente su cerebro. Se lo identifica como una alteración de aquellas funciones esencialmente humanas que se gestan en los primeros años de vida.

### 1.1.2 CARACTERISTICAS DEL SINDROME AUTISTA

Desde los setenta se ha incrementado la especificación en la definición del Autismo y también se ha ampliado el concepto de trastorno de espectro. Cuando se empezó a estudiar la incidencia de deficiencia social en una población amplia, observaron que todos los niños que presentaban una deficiencia social severa también tenían los síntomas principales del autismo. El espectro varía desde Autismo severo o Autismo de Kanner, moderado, leve.

El Autismo tiene signos y síntomas que deben ser valorados mediante escalas. Puede asociarse a distintos trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados. Por tal razón hay muchas alteraciones del desarrollo que se acompañan de síntomas autistas sin ser propiamente un cuadro de Autismo.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

En el Síndrome Autista encontramos trastornos en la relación social, en las capacidades de referencia conjunta como son acción, atención, preocupación y competencia de anticipación, trastorno de las funciones comunicativas y cualitativos del lenguaje expresivo y receptivo, inflexibilidad mental y comportamental, falta de sentido en la realización de actividad por iniciativa propia, problemas con la imaginación, la ficción, la imitación y la capacidad de hacer significantes.

Puede establecerse; que la efectividad y naturaleza de los tratamientos va a depender de la ubicación de la persona Autista en las diferentes dimensiones y la atención inmediata.

Dentro de las características que informa a los padres y familiares que algo anda mal es el lenguaje y su aparente sordera. Generalmente es uno o el otro el primer llamado de atención; debemos tener en cuenta que si bien todos los individuos Autistas tienen trastornos en el lenguaje, no todos los niños con Trastorno de Lenguaje son Autistas.

Ante un niño que no habla y tiene problemas de comunicación; el profesional se encuentra en la obligación de descartar diversas posibilidades como hipoacusia, retardo mental, trastornos específicos del desarrollo, problemas de lenguaje o Autismo entre otras posibilidades.

Rivière nos propone algunos ítems que nos orienta en postrastornos del Espectro Autista, estos son indicadores de Autismo, típicos de la etapa 8-36 MESES. Es alrededor de estas edades o un poco antes en donde empiezan a verse los cambios.



Tales pueden ser sordera aparente, no “comparte focos de atención” con la mirada, tiende a no mirar a los ojos ni mira a los adultos para comprender situaciones que le interesan o le extrañan. No miran a las personas ni lo que ellas hacen, presenta juegos repetitivos o rituales de ordenar, se resiste a cambios de ropa, alimentación, itinerarios o situaciones, se altera extremadamente en situaciones inesperadas o que no anticipa, atiende obsesivamente una y otra vez a las mismas películas de video, hace rabietas en situaciones de cambio, carece de lenguaje o si lo tiene lo emplea de forma ecológica o poco funcional.

No señala con el dedo índice para compartir experiencias o para pedir, parece que comprende selectivamente sólo lo que le interesa, pide cosas, situaciones o acciones, llevando de la mano, no suele ser él quien inicia las interacciones con los adultos; para hacerlo hay que “saltar un muro”, es decir, hace falta ponerse frente a frente, y producir gestos claros y directivos. Tiende a ignorar completamente a los niños de su edad, no juega con otros niños, no realiza juego de ficción o sea no representa con objetos o sin ellos situaciones acciones, episodios, etc. No da la impresión de “complicidad interna” con las personas que lo rodean, así tenga afectos por ellas (Rivière, págs. 39-46).

Brauner y Brauner para especificar las características que presentan las personas autistas ha tomado como referencia a Kanner, quien destaca las siguientes que parecen ser las más comunes a los niños que observó:

La extrema soledad autista. Los niños no se relacionaban normalmente con las personas, especialmente con otros niños y parecían felices cuando se les dejaba solos. Kanner sospechaba que esta ausencia de respuesta social empezaba muy pronto en la vida del niño.



El deseo obsesivo de invarianza ambiental. Los niños se molestaban enormemente con los cambios en su rutina o con los objetos que les rodeaban y mostraban una especial insistencia en mantener preservado lo más idéntico, sin cambios en el ambiente.

Una memoria excelente. Los niños que vio Kanner demostraban una capacidad sorprendente para memorizar grandes cantidades de material sin sentido a efectos prácticos (por ejemplo, una página del índice de una enciclopedia). Esta buena memoria no se correspondía con las dificultades de aprendizaje que presentaban en otras áreas o incluso con el retraso observado en otros aspectos.

Una expresión inteligente (buen potencial cognitivo) y ausencia de rasgos físicos. Kanner creyó que la memoria y destrezas sobresalientes de algunos casos eran el reflejo de una inteligencia fuera de lo común, a pesar de que considerara que tienen dificultades de aprendizaje. Por otro lado, la ausencia de estigmas físicos conduce a una impresión de normalidad. Kanner remarcó la “fisonomía inteligente” de sus casos y otros autores han descrito a niños con autismo habitualmente muy guapos.

La hipersensibilidad a los estímulos. Kanner observó que muchos de los niños que él vio reaccionaban intensamente a ciertos ruidos y a algunos objetos. Algunos también manifestaban problema con la alimentación. La cuestión de si la hipersensibilidad es una de las características centrales del Autismo o si más bien es consecuencia de una dificultad para analizar y percibir la información con sentido, es una cuestión abierta y objeto de debate entre algunas de las



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

teorías psicológicas del Autismo. En otros individuos se habla de hiposensibilidad.

El mutismo o lenguaje sin intención comunicativa real. Se incluyen aquí no solo a los sin habla; sino también, a quienes usan ecolalia. A Kanner le llamó especialmente la atención este fenómeno, pues repetían fragmentos lingüísticos que habían oídos pero eran incapaces de utilizar el lenguaje para dar a entender algo más que sus necesidades inmediatas.

Las limitaciones en la variedad de la actividad espontánea. Kanner observó el contraste entre la buena manipulación de objetos que demostraban los niños y el uso que hacían de estos objetos. Las acciones que aplicaban a los objetos informaban de una buena destreza manual aunque las actividades se caracterizaban por la realización de conductas de giro o la realización rígida de un conjunto de rutinas pero no el uso social de los objetos.

El juego; la observación de un niño que juega con objetos representacionales es el modo más eficiente de acceder a su pensamiento. Las características conductuales de un niño autista en el preescolar se ven claramente reflejadas en el empobrecimiento de su juego. Por lo general; manipulan los juguetes en vez de jugar con ellos. Si son capaces de realizar algún juego imaginativo, este suele ser la repetición de un escenario aprendido reiteradamente. Pueden acumular o elegir juguetes, y se sienten bien jugando solos ya que tienen una notoria incapacidad de incorporar a otro niño en su juego, generalmente tienen un juguete más que preferido.

Poseen significativo trastornos de la atención. Pueden ser extremadamente perturbables y manipular un objeto sin jugar con este, pero algunos pueden



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

durante lapsos prolongados mantener la atención en sus actividades favoritas, jugar con una computadora, estudiar horarios o calendarios, clasificaciones de animales, mapas, capitales de ciudades, etc.

Frecuentemente son prominentes a la perseverancia por la capacidad de no aburrirse. Estos niños presentan rigidez de sus pensamientos, la insistencia a la repetición y una marcada dificultad para cambiar la actividad. Se propone que el déficit en la atención selectiva o la incapacidad de cambiar con rapidez el objeto de atención desempeñan un rol clave en la sintomatología autista.

El Autismo presenta irregularidad respecto a las capacidades cognitivas. Las habilidades de las personas Autistas varían desde una deficiencia mental profunda hasta capacidades superiores. Una especial capacidad para la música, el dibujo, los cálculos, la memoria mecánica, las habilidades espacio-visuales. Y en ocasiones se puede presentar con multi discapacidades. En donde se recomienda proceder cautelosamente en la evaluación para hacer el diagnóstico debido.

Muchas personas autistas tienen una memoria verbal y/o viso-espacial superiora la media. La ecolalia retardada, la repetición de comerciales de televisión y la habilidad precoz para recitar el alfabeto y decir historias palabras por palabras son testimonios de una memoria verbal superior. Pero no así la habilidad de comprender lo que está diciendo. La inusual capacidad de recordar caminos o el trazo de lugares visitados es testimonio de una excelente memoria espacial; así mismo, la limitada habilidad de estos para retener lo que los educadores tratan de enseñarles puede reflejar sus limitaciones cognitivas, pero también manifiestan la disociabilidad de las capacidades mnémicas especializadas. Su memoria a pesar de ser excelente no posee un objetivo enfocado para obtener algo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Con la posible excepción de estereotipias y quizá de hipotonía, los déficits motores no son síntomas centrales de Autismo, ya que no están invariablemente presentes y difieren de los individuos. La estereotipia es una marca de Autismo casi universalmente presente en todas las edades. Estas personas pueden mecerse en la cama mientras concilian el sueño, aletear con las manos o tensionar los músculos cuando se emocionan, patear, balancearse de un pie a otro, aplaudir, entrecruzar los dedos, manipular el cabello o un pedazos de tela. También es frecuente que giren o corran en círculos. Una explicación de estas actividades es que cumplen la función de auto – estimulación y a medida que aumenta su edad; éstas disminuyen.

Algunas personas autistas no tienen otra característica de tipo motor además de estas estereotipias, poseen buena coordinación, caminan tempranamente, trepan con agilidad y tienen capacidad de colocar bien las piezas de un rompecabezas. Otros son torpes y sufren una apraxia tan severa que no tienen idea de cómo imitar gestos, golpear sus pies, saltar o tomar un lápiz. La apraxia es considerada causa del deterioro de la habilidad de algunos individuos autistas que pueden aprender a expresarse en forma escrita usando un teclado.

Un grupo significativo de personas autistas son hipotónicos. Algunos caminan en punta de pie, lo que sugiere la existencia de una diplejía espástica moderada con hiper-reflexia, que por lo general no es encontrada. Hay niños y niñas pequeñas que gatean con las manos y los pies enroscados. En contrastes con estos déficit motores leves, los déficit motores severos son pocos frecuentes si no existe una patología cerebral demostrable.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Con frecuencia, las personas autistas presentan anormalidades significativas en respuestas a una variedad de estímulos sensoriales. Estas anormalidades reflejan déficit perceptuales, no negando la existencia de autistas sordos, o ciegos. Los grados y sus características son muy variables, lo que sugiere que los déficits sensoriales no son marcas centrales definitorias del síndrome, aunque la respuesta irregular pueda serlo. La escala se desliza desde la hipo hasta la hipersensibilidad.

Por lo general, los individuos autistas emplean mejor la modalidad visual que la auditiva. La memoria visual de caminos y lugares puede ser excelente; algunos pueden ser extremadamente observadores y focalizan blancos invisibles, se fascinan con ventiladores o ruedas giratorias, siendo capaces de aprender el lenguaje a través de la vista cuando no pueden hacerlo por medio del oído.

Muchos responden tan pobremente al sonido que pueden sugerir la existencia de un deterioro auditivo. Sin embargo; estos mismos como muchos otros, pueden ser intolerantes a los sonidos fuertes y taparse los oídos para apaciguarlos. También pueden hacer lo mismo cuando se les habla. No está claro si es por la causa del sonido en sí o la incapacidad de manejar los estímulos breves en secuencia rápida que codifica la fonología.

Se llama defensa táctil a la reacción que consiste en arquear la espalda y empujar cuando alguien trata de abrazarlos o acariciarlos. Este tipo de respuestas, que es poco común en otras personas, frecuentemente se atribuye a las personas autistas cuando se socializa. Otros en cambio, adoran que les hagan cosquillas y caricias y que los alcen de un lugar a otro, y también les gustan los juegos bruscos; a veces rompen objetos para conocer su textura.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Una conducta notoria en algunos autistas, especialmente en los no verbales severamente retardados, es el comportamiento autodestructivo que consiste en morderse la mano o el brazo, aplaudir tan fuerte y rápidamente como para producir callosidades en las palmas, sacudir la cabeza o golpearla hasta producir una hinchazón en la sien, o pellizcarse hasta hacerse sangrar. Este comportamiento puede ser tan frecuente que se requieren ciertas restricciones para evitar heridas permanentes (Brauner y Brauner, págs. 67- 92).

En algunos casos estas conductas son manifestaciones de frustración o intento de manipular a los padres o cuidadores. También pueden dar respuestas atípicas a los olores y al gusto: algunos huelen regularmente la comida, pero también objetos y personas, chupan indiscriminadamente la comida y objetos no comestibles, y muchos sólo comen una variedad limitada de alimentos. La razón de este comportamiento se atañe a la sensibilidad en mayor grado que cierto grupo tiene en sus sentidos.

A continuación un cuadro en donde Ángel Rivière nos proyecta a una mejor convivencia con el mundo autista.





## NECESIDADES DE LAS PERSONAS AUTISTAS

*Necesito un mundo estructurado y predecible, en que sea posible anticipar lo que va a suceder.*

*Utiliza señales claras. No emplees en exceso el lenguaje. Usa gestos evidentes, para que pueda entender.*

*Evita, sobre todo al principio, los ambientes bulliciosos, caóticos, excesivamente complejos e hiper estimulantes.*

*Dirígeme, no esperes a mis iniciativas para establecer interacciones. Procura que éstas sean claras, contingentes, comprensibles para mí.*

*No confíes demasiado en mi aspecto. Puedo ser deficiente sin parecerlo. Evalúa objetivamente mis verdaderas capacidades y actúa en consecuencia.*

*Es fundamental que me proporciones medios para comunicarme. Pueden ser movimientos, gestos, signos y no necesariamente palabras.*

*Para tratar de evaluarme o enseñarme, tienes que ser capaz primero de compartir el placer conmigo. Puedo jugar y compartir el placer con las personas. Ten en cuenta que se me exigen adaptaciones muy duras.*

*Muéstrame en todo lo posible el sentido de lo que me pides que haga.*

*Proporciona a mi conducta consecuencias contingentes y claras.*

*No respetes mi soledad. Procura atraerme con suavidad a las interacciones con las personas, y ayúdame a participar en ellas.*

*No me plantees siempre las mismas tareas, ni me obligues a hacer las*



*mismas actividades. El autista soy yo. No tú.*

*Mis alteraciones de conducta no son contra ti. Ya tengo un problema de intenciones, no interpretes que tengo malas intenciones.*

*Para ayudarme, tienes que analizar cuidadosamente mis motivaciones espontáneas. En contra de lo que pueda parecer, me gustan las interacciones cuya lógica puedo percibir; aquellas que son estructuradas, contingentes, claras. Hay muchas otras cosas que me gustan. Estúdialas primero.*

*Lo que hago no es absurdo, aunque no sea necesariamente positivo. No hay desarrollos absurdos, sino profesionales poco competentes. Procura comprender la lógica, incluso de mis conductas más extrañas.*

*Enfoca la educación y el tratamiento en términos positivos. Por ejemplo, la mejor manera de extinguir las conductas disfuncionales (autoagresiones, rabietas, conductas destructivas, etc.) es sustituirlas por otras funcionales.*

*Ponme límites. No permitas que dedique días enteros a mis estereotipias, rituales, alteraciones de conducta. Los límites que negociamos me ayudan a saber que existes y que existo.*

*En general, no interpretes que no quiero, sino que no puedo.*

*Si quieres que aprenda, tienes que proporcionarme experiencias de aprendizaje sin errores, y no por ensayo y error. Para ello, es preciso que adaptes cuidadosamente los objetivos y procedimientos de enseñanza a mi nivel de desarrollo, y que me proporciones ayudas suficientes para hacer con éxito las tareas que me pides.*

*Pero evita las ayudas excesivas. Toda ayuda de más es contraproducente porque me hace depender de la ayuda más que de los estímulos relevantes*



*y me hurta una posibilidad de aprender.*

*Por ahora, mi problema se mejora sobre todo con la educación. Procura evitar excesos farmacológicos o una administración crónica de neurolépticos. Consulta al médico con alguna frecuencia si recibo medicación.*

*No me compares constantemente con los niños normales. Mi desarrollo sigue caminos distintos y quizá más lentos, pero eso no quiere decir que no se produzca.*

*Ten en cuenta que dominar un signo, un sólo signo, puede cambiar mi vida por completo.*

*Utiliza frecuentemente códigos viso - espaciales para enseñarme o hacerme entender las cosas. Mi capacidad viso-espacial suele estar relativamente preservada. Por ejemplo, los pictogramas que muestran lo que se va a hacer y sirven como "agendas" pueden ser muy útiles.*

*Plantea actividades funcionales y que puedan tener algún sentido en mi trayectoria personal. Por ejemplo, hacer círculos con lápiz puede ser menos funcional para mí (si no puedo llegar a escribir o dibujar figuras representativas) que hacer huevos fritos.*

*Ten en cuenta que antes de ser autista soy niño, adolescente o adulto. Por muy grave que sea mi trastorno del desarrollo, es mucho más lo que me une que lo que me separa de las otras personas (Rivière, pág. 69).*

Indiscutiblemente el diagnóstico temprano y los programas educativos apropiados en la casa y la escuela son muy importantes para los niños con Autismo. Mejor aún si son enfocados en mejorar las destrezas necesarias para la comunicación, conducta académica y social y aquellas destrezas para la vida



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

diaria. Los problemas de conducta y comunicación que interfieren con el aprendizaje requieren comprensión y modificación urgente.

Cuando se realiza inclusión; el ambiente escolar debe ser estructurado de tal manera que el programa sea consistente y predecible, aprenden mejor y se confunden menos cuando la información es presentada tanto visual como verbalmente. También es importante la interacción con compañeros sin discapacidades, proporcionando destrezas apropiadas en el lenguaje, la interacción social, la conducta y la proyección de su propio yo. Llegando a adquirir independencia moderada en su infancia y juventud, para luego hacer en su vida adulta el ingreso al área laboral.

Las personas autistas son buenos aprendices visuales, por lo tanto es mejor utilizar dibujos, gráficos y representaciones visuales durante la enseñanza. Ellos y ellas tienen dificultades para generalizar conceptos, así que una buena técnica para compensar es darle muchas oportunidades de practicar sus habilidades en situaciones reales y no solo con ejemplos figurados, ni tampoco ensayo – error.

Utilizar dinero real para enseñarles el manejo de éste, alimentos reales para aprender texturas, olores, sabores, la importancia de la comida y su nutrición, utilizar lugares públicos (tiendas, bibliotecas, entre otros) para enseñarles pautas de comportamiento en estos sitios.

Las técnicas que se emplean para el mejoramiento de la calidad de vida de sus padres y de los autistas se basa en modificación de conducta, de ser necesario farmacoterapia, metodología ABA, TEACH, PECS entre otros. Cuya finalidad es trabajar en la adquisición de hábitos, adaptación social, aceptación de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

límites, integración y comunicación, con un abordaje multidisciplinario. Complementada con la escolar para añadir aspectos cognitivos y vivencias sociales reales, todo esto para culminar en la inserción laboral como parte de la integración social, muchas veces dificultosa. Será de vital importancia para el joven y su familia.

Para culminar Mariela Arce nos propone un importante pensamiento; **“La educación es en la actualidad, el tratamiento fundamental y más efectivo del autismo”** (Arce, pág. 40).

## 2.2 SUSTENTO NEUROBIOLOGICO

El Autismo es un trastorno que aún mantiene absorta a la comunidad científica. Todavía permanecen y nacen especulaciones sobre estos niños y niñas que viven encerrados en su propio mundo. Hay profesionales que basan sus respuestas en hechos y observaciones de tipo emocional o enfermedades mentales; pero vamos a tratar con teorías que nos van a guiar en esta gran variedad de manifestaciones que nos desconciertan.

¿Cómo y dónde se encuentra afectado el cerebro de las personas autistas? Es una pregunta que se sigue manteniendo sin respuesta absoluta, pero los avances en las técnicas para representar las imágenes mentales contribuyen en la investigación del funcionamiento de un cerebro que funciona normalmente y de otro que presenta una patología.

Con estas ayudas; las investigaciones han visto muy involucradas zonas como del sistema límbico, cerebelo, temporales, pre frontales. También en los



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

neurotransmisores que se encargan de transmitir el mensaje hacia el cerebro, así como el interés de la hormona oxitocina.

En la actualidad se puede hablar con más seguridad sobre las probables anomalías, disfunciones genéticas y defectos anatómicos que se presentan en el Autismo. A continuación especificamos las teorías sostenidas con mayor investigación.

### 2.2.1 TEORIA DE LA MENTE

El concepto de Teoría de la Mente (ToM) trata sobre la habilidad para comprender y predecir la conducta de otros seres, intuir sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. ToM es la vía para representar el conjunto de estados mentales tales como simular, pensar, creer, conocer, soñar, imaginar, engañar, adivinar, entender un chiste o hacerlo y relacionar todos los estados mentales - perceptivos, volitivos y de conocimiento con las y nuestras acciones, para construir una teoría de la mente consistente y útil.

Arce nos dice que la Teoría de la Mente “nos proporciona un mecanismo para comprender el comportamiento social. [...] ante la existencia de los estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y, por tanto, puede ser que, incluso, le infundiera miedo (Arce, pág. 171).

Arce se refiere a la Teoría de la Mente como un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta es decir, para emplear una teoría de la mente (Arce, pág. 170). También nos dice que una teoría de la mente nos proporciona un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social. (Arce, pág. 171).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Frith nos indica que esta cognición social se puede sintetizar en tres aspectos fundamentales:

1. La percepción de las expresiones emocionales.
2. En la capacidad para atribuir deseos, intenciones y creencias a otros.
3. Y la relacionada con la empatía que trata de explicar aspectos cognitivos y emocionales que nos permiten ponernos en el lugar del otro y que se centrarían en los problemas morales.

El origen del concepto de ToM se remonta a trabajos ejecutados a finales de los años ochenta. Cuando intentaron demostrar que los chimpancés podían comprender la mente humana. En este experimento los investigadores pusieron a un chimpancé en su laboratorio; haciendo contacto rutinario con humanos, le pasaron a éste un vídeo en el que se veía a su cuidador encerrado en una jaula, queriendo coger un guineo que estaba colgando del techo y otro estaba en el suelo pero fuera del alcance de la persona enjaulada. La persona tenía un instrumento para conseguir el guineo.

Al momento en que la persona iniciaba la acción instrumental directa que podía llevarle a su objetivo, los experimentadores fijaban la imagen y mostraban al chimpancé dos fotografías, una de ellas con la solución correcta. Sarah, el chimpancé acertó 21 veces sobre 24.

Después de algunas sesiones someten a discusión diversas interpretaciones de la conducta del chimpancé, para finalizar que de alguna manera; éste es



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

capaz de atribuir al actor humano estados mentales como la intención y el conocimiento, argumentan que el chimpancé supone que el humano desea conseguir el guineo y sabe cómo hacerlo. La chimpancé concluyen; posee una ToM.

Los psicólogos han diseñado dos pruebas denominadas la de la falsa creencia y la de la falsa fotografía. En la primera, el niño ve al investigador pasar un objeto de un cajón a otro mientras otra tercera persona no está mirando. Cuando al niño se le pregunta dónde cree que la persona que no observaba buscará el objeto contesta que en el lugar donde nosotros la hemos colocado.

En la prueba de la falsa fotografía el niño saca una foto a un conjunto de objetos; luego, mientras la foto se revela, el investigador mueve uno de los objetos de la escena fotografiada. Si le preguntan al niño con síndrome de Asperger qué lugar ocupará el objeto en la fotografía, no muestra problemas para responder correctamente, mientras que el autista sí.

La explicación del Autismo más influyente desde la década de los ochenta es la del grupo de Baron-Cohen a partir de sus estudios realizados sobre el desarrollo de la comprensión social en los niños pequeños. Ellos, establecieron la hipótesis de que las personas con Autismo no tienen una ToM, lo que trataba de explicar la incapacidad o dificultad de los autistas para atribuir estados independientes de ellos mismo y de los demás para poder entender y predecir los comportamientos de los otros.

La hipótesis que se basaba parcialmente en el análisis de las habilidades cognitivas en los niños normales de 2 años para comprender el juego de ficción, adjuntada a la observación, que los niños autistas muestran con la





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

imaginación. Concluyendo que el Autismo podría constituir una alteración específica del mecanismo cognitivo necesario para representar estados mentales.

Los lóbulos frontales representan un papel fundamental con lo que se refiere a las conductas humanas como la autoconciencia, la personalidad, la inteligencia o el juicio ético. Pero a su vez; otras regiones cerebrales también se han relacionado con la ToM, como: la corteza prefrontal y particularmente la corteza prefrontal del hemisferio derecho.



Esta gráfica demuestra todas las partes del cerebro resaltadas en diversos colores (Saquicela, pág. 106).

Los daños en estas regiones señalan que las lesiones del hemisferio derecho producen alteraciones del uso pragmático del discurso, afectación del lenguaje no verbal, incapacidad para comprender el sarcasmo o la ironía, incapacidad de empatía y en definitiva; todas aquellas capacidades que impliquen inferencias o atribuciones. Existen estudios que incluyen otras estructuras como la amígdala, en los modelos explicativos de la ToM, que además sostiene



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

que existe una red distribuida que incluye otras regiones del lóbulo temporal, lóbulos frontales y la corteza cingulada anterior.

Dentro de las dificultades que presentan los individuos autistas es el reconocimiento facial de emociones, que parece guardar más relación con la amígdala, especialmente a las emociones básicas como el miedo o el asco. La amígdala parece desempeñar una importante función en las emociones y la conducta social ya que permite convertir las representaciones perceptuales en cognición y conducta; para dotar de valor emocional y social a dichos estímulos.

Otros trabajos han señalado que la lesión de la amígdala afecta en las expresiones de ira y miedo. Sin embargo hay estudios que no concluyen en lo mismo pero indican que la lesión bilateral de la amígdala influye en el peligro y la amenaza; con el fin de procesar los estímulos y ayudarnos a resolver el problema y aplicar conductas de retirada.

Uta Frith escribe que Baron-Cohen idearon una nueva tarea de comprensión de creencias falsas. En donde el niño ve a Sally (una muñeca) que esconde una canica en su canasta y se va. A continuación; Ana cambia la canica a su propia cesta, luego al niño se le hacen preguntas de control de la memoria y la pregunta clave del test es ¿Dónde buscará Sally la canica? Baron-Cohen encontraron que el 80% de los niños con Autismo contestó incorrectamente. Por el contrario, la mayor parte de los niños regulares de 4 años, así como el 86% de un grupo de niños con síndrome de Down, contestaron correctamente (Frith, págs. 110-114). Se concluyó que este descubrimiento era la evidencia de un déficit específico del Autismo, el pensar sobre el pensamiento del otro: mentalizar.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Otro tipo de tareas que proporcionan mayor dificultad son las creencias de segundo orden, a continuación el ejemplo. Es un día caluroso de verano. Juan y María están sentados en el parque cuando ven llegar una furgoneta de helados. Como no llevan dinero María decide ir a buscar la cartera a su casa. El heladero le asegura que esperará en el parque, pero al cabo de unos minutos Juan ve cómo el heladero arranca la furgoneta para irse. Al preguntarle dónde va, el heladero contesta que se marcha a la zona de la iglesia porque en el parque apenas hay gente. Cuando el heladero va conduciendo camino a la iglesia, María le ve desde la puerta de su casa y le pregunta a donde va. Así, María también se entera de que estará en la iglesia. Por su parte Juan, que no sabe que María ha hablado con el heladero, va a buscarla a su casa pero no la encuentra. El marido de María le dice a Juan que ella se ha ido a comprar un helado. Pregunta: ¿Dónde piensa Juan que María habrá ido a buscar al heladero?

Los autores leídos confirman que existe una rotunda relación entre la memoria de trabajo y la de ejecución, no sólo por la relación temporal que existe entre la maduración de las áreas cerebrales implicadas en la memoria operativa; sino porque en sus trabajos iniciales con personas que tenían daño cerebral, se observó pacientes con una grave afectación del sistema ejecutivo central que no pueden resolver estas tareas por dificultades en el registro, la actualización, el mantenimiento o la inhibición de la información. Sin embargo, en población adulta con daño cerebral la ejecución mejora cuando se utiliza un formato visual simplificado, muy útil en los autistas.

Otra de las dificultades que se encuentra en los individuos autistas se refiere a la interpretación de metáforas, ironías, mentiras. Al plantearse este tipo de situaciones nos sitúa en un nivel de complejidad más alto en la ToM ya que se necesita contextualizar todo el significado social, lo que conlleva a una



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

coherencia central o global que debe superar el significado literal para generalizar dicho significado.

Otra evaluación de la ToM es el test de los ojos de Baron-Cohen. Esta prueba consta de 28 fotografías para niños y 38 para adultos en las que se observan las miradas de hombres y mujeres que expresan un sentimiento o pensamiento. Cada fotografía tiene cuatro respuestas posibles que aparecen en la pantalla y el sujeto debe elegir la más adecuada. De acuerdo a los autores nos dice que esta prueba es compleja ya que el sujeto debe conocer el significado de un léxico complejo que hace referencia a emociones y sentimientos, además que basándose en la expresión de los ojos, el sujeto debe completar la expresión facial que acompaña a la mirada e identificar la emoción que le genera esa expresión determinada o sea la empatía (Frith, pág. 119).



Esta fotografía demuestra algunas emociones humanas. (Saquicela, pág. 102).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Otro aspecto muy discutible; son los estudios de la conducta humana y que tienen relación con la ToM: juicios éticos o dilemas morales. El hacer juicios personales e impersonales es de primordial importancia en el estudio de la ToM dado su carácter evolutivo. En grandes simios se demuestra que nuestros ancestros vivían las relaciones sociales guiados por emociones tales como la empatía, la ira, la gratitud o los celos. Refiriéndonos a la abstracción e introspección que necesitamos para agilizar nuestros juicios de valor.

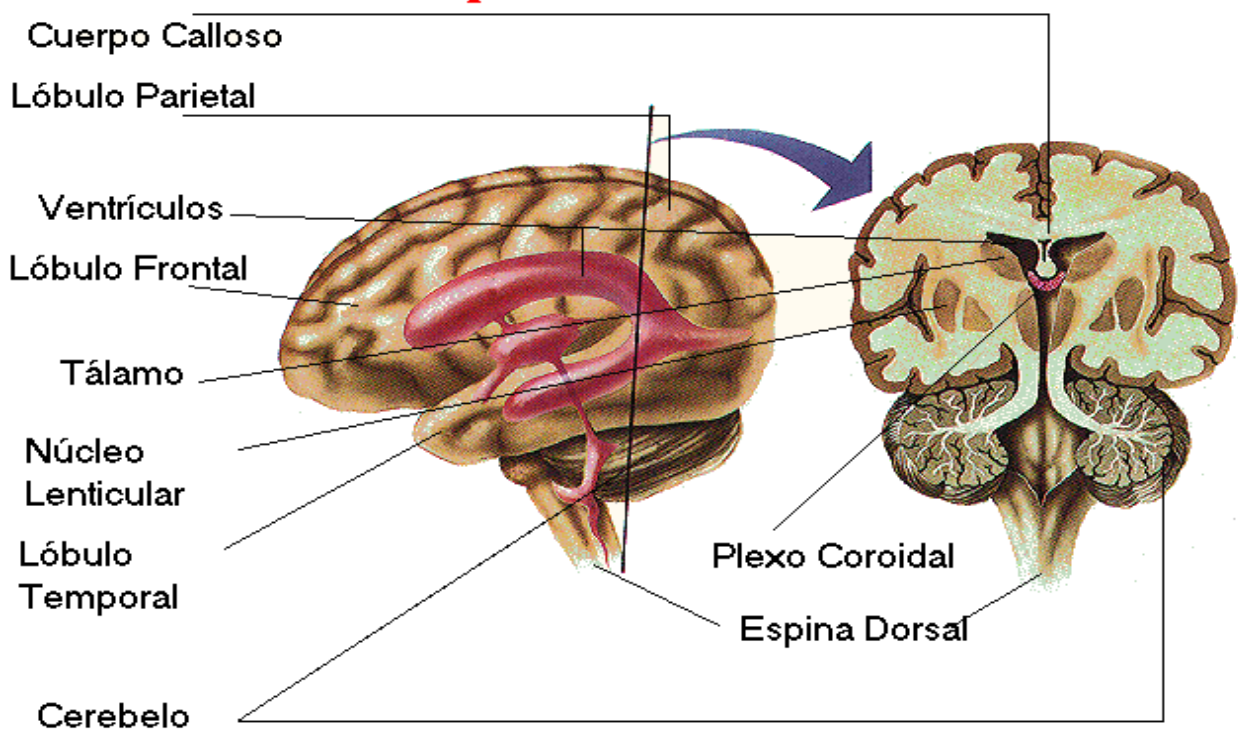
Los estudios analizados con neuroimagen para valorar los juicios morales, dan como resultado una mayor activación en el giro frontal medial y en el giro angular bilateral hasta el punto que algunos estudios han relacionado estas áreas cerebrales con la emoción. Pero las áreas relacionadas con la memoria de trabajo se hallan menos activas en la condición moral personal que se encuentran en frontal derecho dorsolateral y parietal bilateral.

Algunos autores proponen que la cognición social es un proceso complejo en el que existen mecanismos para percibir, procesar y evaluar los estímulos, permitiendo una representación del entorno social. Regiones del lóbulo temporal, como el giro fusiforme y el surco temporal superior, trabajan junto con un grupo de estructuras en las que se incluyen la amígdala, el córtex orbitofrontal, el cíngulo anterior y posterior y la corteza somato sensorial derecha.



Resident and Staff Physician Patient Education Chart

## Corte posterior del Cerebro



Reprinted with permission from Resident and Staff Physician (c) 1991 by Romaine Pierson Publishers, Inc.

(Saquicela, pág. 146).

Con todos estos datos se llega a la conclusión de que la ToM se relaciona con una compleja red neural. Áreas que se mencionan en los párrafos anteriores, todas ellas convergiendo al desempeño de la conducta en el ser. Todos estos sistemas procesan la información, la envía a un sistema efector compuesto de estructuras como los ganglios basales, la corteza motora y el hipotálamo, permitiendo la emisión de una conducta social.

Por esta razón no se puede decir que los niños autista no poseen una teoría de la mente, sino que sus procesos cognitivos relacionados a lo social funcionan tan simple que sus habilidades metacognitivas no llegan a ser tan complejas;





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

debido a su deficitaria maduración cerebral, fruto del desarrollo individual y de su experiencia; a través de la cual un sujeto logra una representación de sí mismo, de los demás y de su contexto.

En lo leído se afirma que los procesos cognitivos se tornan más complejos cuando las redes neurales forman verdaderas telarañas; abarcando mayor cantidad de regiones y circuitos. Por lo tanto parece contraproducente establecer diferenciaciones entre cognitivo y emocional; porque es sencillamente una diferencia para estudios pero no porque en la realidad se da. El primero se utiliza para hacer referencia al procesamiento de la información y el segundo a los aspectos emocionales y afectivos, resultando difícil indicar si el individuo realiza las tareas cotidianas basándose en aspectos emocionales o cognitivos ya que esto dependerá de innumerables factores que han organizado sus relaciones sinápticas.

Evidentemente, existe un sistema red sumamente complejo implicado en la ToM. La amígdala parece cumplir un importante papel en el procesamiento emocional de los objetos y de los rostros; el lóbulo temporal izquierdo desempeña una relevante función en el lenguaje, que a su vez; parece soportar un rol primordial en la sintaxis y en el significado de las falsas creencias; los lóbulos frontales se encargarían del funcionamiento ejecutivo implicado en la resolución de las tareas y las áreas no frontales del hemisferio derecho se encargarían del procesamiento de aspectos no sintácticos y de los aspectos viso - espaciales de la memoria de trabajo.

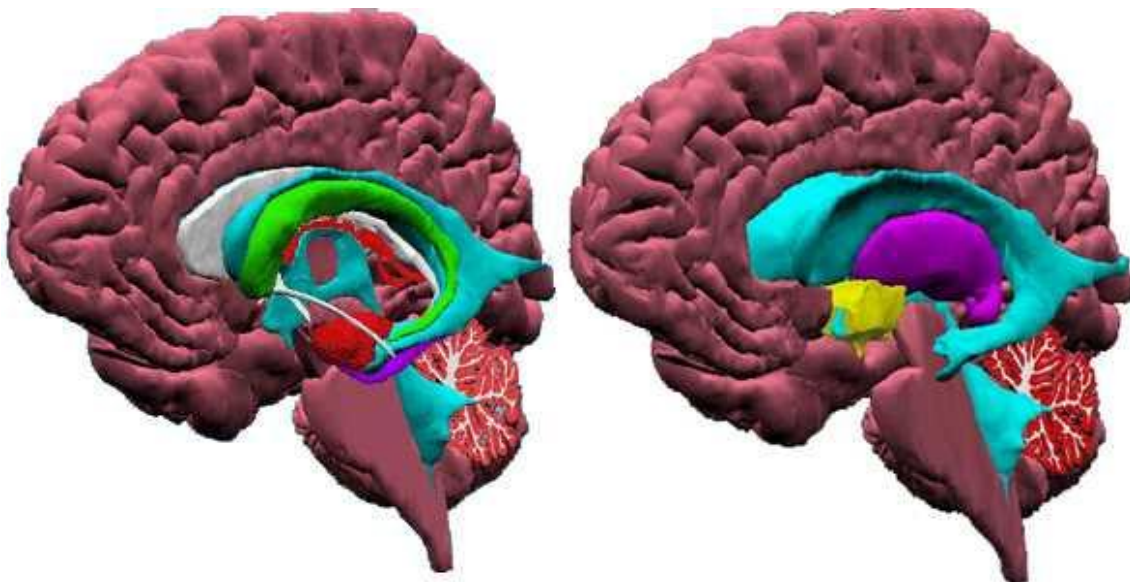
Para Frith, la ToM se basa en una poderosa herramienta mental que utilizamos con diferente grado de habilidad y se denomina mentalización. Además revela un sistema con tres componentes consistentemente activado. El córtex prefrontal medial se encargaría de diferenciar las representaciones de estados



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

mentales de las representaciones físicas inanimadas, el surco temporal superior; sobre todo el derecho, sería la base de la detección del movimiento o de la predicción de la conducta del otro, mientras que el polo temporal estaría implicado en el acceso al conocimiento social de tal manera que se accede a las experiencia pasadas para dotar de significado semántico y emocional al material presentado; dando la apariencia de un verdadero sistema interactuado (105-111).

Como fuere, hay consenso en definir a la región frontal como crucial para la ToM. Algunos autores indican que el córtex frontal desempeña un papel crítico en las tareas como el engaño, quizá porque sus conexiones con la amígdala y otras estructuras límbicas desempeñan una función esencial en las conductas mediadas por aspectos emocionales y motivacionales. Sin embargo el córtex frontal dorsolateral sólo se vería implicado en tareas que requieren una gran carga para la memoria operativa o de trabajo.







## UNIVERSIDAD DE CUENCA

En este gráfico se puede ver el hipocampo, la amígdala, la porción del sistema límbico del cerebro todas ellas son áreas que tienen un desarrollo anormal en los autistas. (Saquicela, pág. 113).

Otros autores en cambio proponen las neuronas espejo. Que se encuentran localizadas en la corteza cerebral; y un grupo de las mismas tiene la facultad, desconocida hasta hace poco tiempo para una neurona, de descargar impulsos tanto; cuando el sujeto observa a otro realizar un movimiento como cuando es el propio sujeto quien lo ejecuta.

Estas neuronas a las que se ha denominado neuronas espejo, son las que forman parte de un sistema de percepción y ejecución. De modo que la simple observación de movimientos de la mano, de la boca o del pie activa las mismas regiones específicas de la corteza motora que si se estuvieran realizando esos movimientos, aun cuando esta activación motora no se transforme en movimiento actuado visible.

Este descubrimiento puede explicar algunos aspectos de la conducta humana como la interacción social, ya que podíamos hipotetizar que un mecanismo neural basado en neuronas espejo puede ser crucial para explicar la representación que nos hacemos de las conductas de otros y la empatía cuando observamos a alguien emocionarse puede ser que nuestras neuronas espejo se activen, lo que hace que sintamos empatía. Que posiblemente se encuentren en la base de las conductas de cooperación entre miembros de un grupo.

Teniendo como parámetro todas las líneas anteriores sobre los déficits de las funciones sociales y comunicativas que presentan los Trastornos del Espectro



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Autista, por involucrar alteraciones en algunas áreas corticales y subcorticales del cerebro podemos entender la mirada diferente de ver el mundo.

Su falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas, la dificultad para tener relaciones interpersonales, para poder hacer amigos, para saber el interés de una conversación o el sentido figurado en la comunicación, para engañar o comprender el engaño, para comprender las razones que motivan las acciones de las personas, para comprender reglas no escritas.

La teoría de la mente comprime todos los aspectos cognitivos, emocionales y sociales: regula nuestras emociones y sentimientos; comprende las de otros, establece empatía o antipatía entre nuestras relaciones interpersonales, soluciona nuestros problemas diarios, interactúa con el entorno y saca nuestras emociones a flote. Involucrando las funciones ejecutivas que nos proponen la categoría de seres superiores.

### **2.2.2 TEORIA DE LA FUNCION EJECUTIVA**

Uta Frith concluye que las funciones ejecutivas son capacidades cruciales para realizar algunas tareas al mismo tiempo y para cambiar de una actividad a otra. Nos ayuda en el discernimiento y la toma de decisiones, para hacer un cambio de planes y volvernos a organizar, para anular las conductas automáticas y las acciones impulsivas inadecuadas. En las tareas rutinarias no empleamos funciones ejecutivas; por ejemplo para comer o andar (Frith, pág. 230). Al área del cerebro que se le otorga su funcionamiento son los lóbulos frontales, son los mejores candidatos para la supervisión de nivel superior.

Desde esta teoría se considera que las personas con Síndrome Autista tienen un déficit en las llamadas funciones ejecutivas tales como deterioro de la memoria de trabajo, incapacidad de pasar de una tarea a otra, de planificar, incapacidad de generar nuevas ideas e iniciar acciones, de conductas excesivas, impulsividad y falta de inhibiciones en las respuestas



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

predominantes (Frith, pág. 229-234) ya que sus conductas y sus procesos de pensamientos son generalmente rígidos, inflexibles, repetitivos y perseverantes.

Suelen ser personas impulsivas, que muestran problemas para inhibir una respuesta inadecuada, pueden tener almacenada una gran cantidad de información y sin embargo no saber utilizarla de manera significativa, presentan dificultades a la hora de tomar decisiones importantes y suelen tener serios problemas para organizar y secuenciar los pasos necesarios para solucionar un problema, rasgos que también se encuentran en pacientes con lesiones en los lóbulos frontales.

José Luis Cabarcos y Luis Simarro realizaron una investigación cuyo objetivo estuvo en definir el concepto de función ejecutiva y explicar sus relaciones con el trastorno autista desde un enfoque neuropsicológico. Concluyendo que el concepto de "función" o "funciones ejecutivas" se define como un conjunto de procesos cognitivos vinculada históricamente al funcionamiento de los lóbulos frontales del cerebro (<http://www.paidopsi>).

Las observaciones clásicas de pacientes con lesiones cerebrales focales en estas estructuras han revelado el importante papel que ellas juegan en la ejecución de actividades cognitivas de orden superior como la elaboración de programas complejos de conducta, la formulación de metas o la verificación de la acción en curso.

Existe un amplio consenso entre los investigadores al señalar que esta función está involucrada tanto en el control de la cognición como en la regulación de la



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

conducta y del pensamiento a través de diferentes procesos interconectados. Las investigaciones de los últimos años se han dirigido fundamentalmente a evaluar aquellas capacidades que supuestamente integran el mencionado constructo de las funciones ejecutivas. Entre ellas destacan las siguientes:

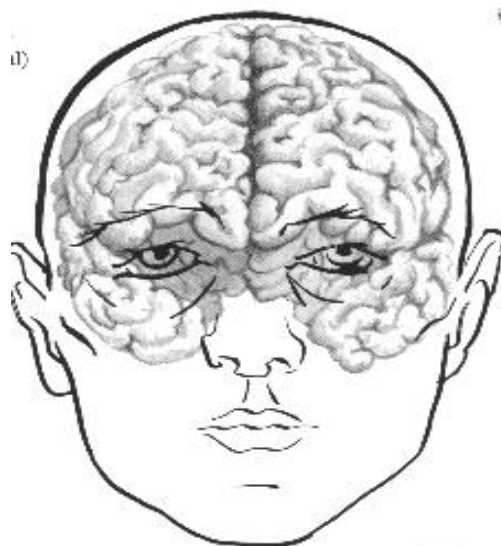
- **Planificación.** En donde para conseguir la meta propuesta el sujeto debe elaborar y poner en marcha un plan estratégicamente organizado de secuencias de acción. Es necesario puntualizar que la programación no se limita meramente a ordenar conductas motoras, ya que también planificamos nuestros pensamientos con el fin de desarrollar un argumento, aunque no movamos un solo músculo, o recurrimos a ella en procesos de recuperación de la información almacenada en la memoria declarativa tanto semántica como episódica o perceptiva.
- **Flexibilidad.** Es la capacidad de alternar entre distintos criterios de actuación que pueden ser necesarios para responder a las demandas cambiantes de una tarea o situación.
- **Memoria de trabajo.** También llamada memoria operativa y es la que permite mantener activada una cantidad limitada de información necesaria para guiar la conducta durante el transcurso de la acción. El sujeto necesita disponer de una representación mental tanto del objetivo como de la información estimular relevante por ejemplo el orden en que se han planificado las acciones; no sólo acerca del estado actual sino también en relación a la situación futura. Así esta capacidad tiene elementos comunes con la memoria prospectiva que implica el recuerdo de la intención de hacer algo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- **Monitorización.** Es el proceso que discurre paralelo a la realización de una actividad; consiste en la supervisión necesaria para la ejecución adecuada y eficaz de los procedimientos en curso. La monitorización permite al sujeto darse cuenta de las posibles desviaciones de su conducta sobre la meta deseada; de este modo puede corregirse un posible error antes de ver el resultado final.
- **Inhibición.** Se refiere a la interrupción de una determinada respuesta que generalmente ha sido automatizada, por ejemplo; si de repente cambiara el código que rige las señales de los semáforos y tuviéramos que parar ante la luz verde deberíamos inhibir la respuesta dominante o prepotente de continuar la marcha sustituyéndola por otra diferente, en este caso detenernos. La estrategia aprendida, que anteriormente era válida para resolver la tarea, deberá mantenerse en suspenso ante una nueva situación, permitiendo la ejecución de otra respuesta. También puede demorarse temporalmente, esperando un momento posterior más adecuado para su puesta en práctica.

Para complementar el concepto de funciones ejecutivas indicaremos que los lóbulos frontales constituyen aproximadamente un tercio del cerebro humano, lo que representa el mayor volumen de superficie cortical de todos los mamíferos superiores.



En este gráfico se puede ver claramente la corteza cerebral es aquí donde se ubican las funciones básicas de todo el cuerpo y están las conexiones neuronales que nos diferencian de otras especies. (Saquicela, pág. 116).

La hipótesis de la disfunción ejecutiva en el autismo se basa en la llamada "metáfora frontal" que estudia las similitudes existentes entre los pacientes que han sufrido lesiones en los lóbulos frontales y las personas autistas. Ya en los años 70 conocidos neurólogos proponen un modelo explicativo basado en la analogía entre los síntomas observados en el autismo y los manifestados por personas adultas con lesiones neurológicas.

La similitud de los síntomas son las siguientes: ausencia de empatía, conductas estereotipadas, perseverancias, intereses restringidos, rutinas, reacciones catastróficas ante cambios, conductas compulsivas, pobre afectividad, reacciones emocionales repentinas o inapropiadas, falta de originalidad y creatividad, poca habilidad para organizar sus actividades futuras.



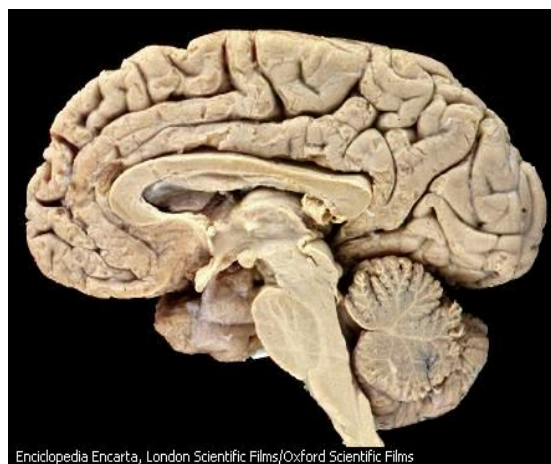
## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Establecer comparaciones descriptivas entre cuadros clínicos no es sencillo ya que influyen múltiples variables como la edad de aparición, la extensión, naturaleza y lateralidad de la lesión, la etiología, la puesta en marcha de mecanismos compensatorios etc. Todos estos factores contribuyen a dificultar el establecimiento de analogías entre ambos cuadros pero al mismo tiempo son una ayuda para entender el funcionamiento del autismo.

A pesar de todas estas limitaciones la metáfora frontal constituye una herramienta teórica útil porque proporciona información sobre los posibles vínculos entre determinadas operaciones cognitivas y los sistemas neurofuncionales que las hacen posibles,

### 2.2.3 TEORIA DEL HEMISFERIO DERECHO

El hemisferio derecho compite o coopera con el hemisferio izquierdo. En el cerebro humano el hemisferio izquierdo se ocupa de la aritmética, la lógica y el habla. El cerebro analógico es el derecho, se conecta con entidades de variación continua, como la imagen, donde interviene la semejanza con la cosa.



Cisura interhemisférica. (Saquicela, pág. 78).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El hemisferio derecho captura la semejanza, la imagen de mi casa se parece a mi casa, el hemisferio izquierdo usa la palabra casa, cuya relación es indirecta. La información circula de un hemisferio al otro mediante fibras nerviosas denominadas cuerpo calloso. Con el tiempo, uno de los hemisferios se torna dominante.

El hemisferio izquierdo trata con la palabra y sus derivados: la lógica y el cálculo. El derecho se conecta con lo real, con el movimiento, y con el tacto. Uniendo sus fortalezas, aumentamos nuestra capacidad. Veamos un ejercicio, **no lea la palabra, repita el color:** (F:\lateralidad.htm)

**NEGRO ROJO VERDE AZUL MARRÓN ROJO**

En este caso los hemisferios compiten. Mientras el hemisferio izquierdo quiere leer la palabra, el hemisferio derecho se concentra en el color.

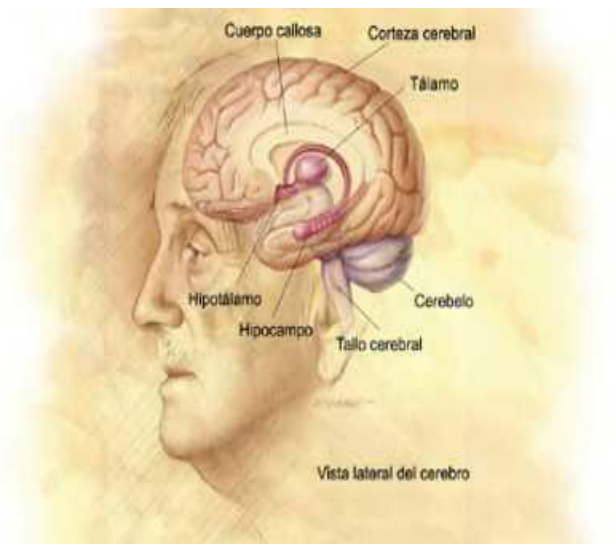
El hemisferio derecho es holístico, procesa globalmente, va del todo a las partes, es intuitivo, piensa en imágenes. Cuando seleccionamos información lo hacemos en función de nuestro interés, pero también influye el sistema de representación. Las personas visuales perciben imágenes, los auditivos voces, sonidos, los kinestésicos sensaciones. El hemisferio izquierdo es lógico, procesa secuencial y linealmente, forma el todo a partir de las partes, se ocupa de analizar los detalles, piensa en palabras y en números.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Normalmente, los hemisferios comparten su información, y, aunque en tareas específicas uno predomina, el otro siempre se entera. Cuando no somos capaces de planificar y debemos analizar en poco tiempo, el hemisferio izquierdo se da cuenta, que su compañero derecho es rápido pero impreciso.



(Saquicela, pág. 119).

La educación inicial tiene en cuenta la potencialidad de la inteligencia no verbal, con ejercicios gestuales, canto, dibujo, marchas y bailes, juegos de mimo, trabajos manuales. Este programa contiene el aprendizaje inconsciente y experiencias que el niño ha iniciado desde la cuna. De repente en la escuela se vuelve abstracta e intelectual y apela a la inteligencia verbal, al concepto y se remite sólo a los modos de expresión característicos de la lengua.

Entonces se produce la ruptura, y quienes no se adaptan al nuevo sistema se convierten en «malos alumnos». Esto no quiere decir que sean menos inteligentes, ya que la literatura y la vida abundan en ejemplos de "malos alumnos" que brillan por su imaginación y su creatividad (F:\lateralidad.htm).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El hemisferio derecho está encargado primariamente de los procesos lingüísticos complejos y no-verbales, y los aspectos emocionales de la comunicación. Las lesiones del hemisferio derecho del cerebro pueden ocasionar un conjunto de deficiencias únicas que pueden afectar significativamente la capacidad de las personas para comunicarse y funcionar apropiadamente.

Los trastornos neurológicos de las lesiones del hemisferio derecho dependen de la persona, el tipo de lesión y si éste es el hemisferio dominante. Los individuos con lesión del hemisferio derecho pueden presentar las siguientes características:

<b>Déficits de la percepción y atención</b>	Negligencia del campo visual izquierdo. Dificultad con el reconocimiento facial llamado prosopagnosia. Dificultad con tareas de construcción. Impulsividad, distractibilidad y pobre atención. Excesiva atención a información irrelevante. Negación de la existencia de las deficiencias antes mencionadas.
<b>Deficiencias afectivas</b>	Dificultad para expresar emociones. Dificultad reconociendo emociones en otros. Depresión. Aparente falta de motivación.
<b>Deficiencias comunicativas</b>	Dificultad para recordar ciertas palabras. Incapacidad de comprensión auditiva.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

	Problemas en lectura y escritura. Dificultad para ser práctico. Disartria.
<b>Deficiencias cognitivas</b>	Desorientación. Problemas de la atención. Dificultad con la memoria. Pobre integración de la información. Dificultad con la lógica, razonamiento, planeamiento y solución de problemas. Incapacidad de comprensión para inferir ideas. Dificultad para entender el sentido del humor.

(F:\lateralidad.htm).

Desde esta postura se defiende que algunos de los rasgos principales del Síndrome Autista están asociados a una disfunción en el hemisferio derecho. Ya que el hemisferio derecho desempeña un papel fundamental en el procesamiento de la información visuoespacial y está muy relacionado con la expresión e interpretación de la información emocional como es el reconocimiento y comprensión de los gestos y expresiones faciales como también con los aspectos relacionados con la regulación de la entonación y la prosodia.

Una disfunción del hemisferio derecho tiene consecuencias muy importantes en la vida social de un individuo: los problemas para interpretar gestos y ademanes o para adaptar el tono de voz al mensaje que se quiere transmitir, la torpeza en el control postural o las dificultades para integrar la información en un todo coherente y significativo obstaculizan de manera significativa la fluidez,



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

reciprocidad y dinamismo que caracteriza a las interacciones entre los seres humanos.

Algunas de las consecuencias derivadas de esa disfunción en el hemisferio derecho son dificultad para captar el significado de la información emocional expresada a través de canales no verbales como son entonación, volumen del habla, ademanes faciales y corporales; presencia de respuestas emocionales exageradas o poco coherentes con el contexto; dificultad para adaptarse a situaciones nuevas; limitadas habilidades de organización visuoespacial.; pobre rendimiento en tareas que requieren integración de la información visomotora; marcada limitación en las habilidades de relación social.

### **2.3 INVESTIGACION PRÁCTICA DE INCLUSION EDUCATIVA.**

La investigación fue realizada en los Centros Educativos CEDEI School en donde se observaron dos aulas inclusivas correspondiente a Preescolar y Tercero de Básica y “El Verbo” el Aula de Segundo de Básica y el Aula Estable; durante el año lectivo 2009 – 2010. Las escuelas tienen un funcionamiento matutino, son de carácter particular, mixtas y dentro de su propuesta han apostado por la inclusión educativa.

El CEDEI School recibe diversidad cultural y de discapacidades, mientras que la Unidad Educativa “El Verbo” se puntualiza en el Síndrome Autista. La investigación aplicada en ambas instituciones genera los siguientes resultados:

#### **2.3.1 Retos del aprendizaje**

Con lo que respecta a la *metodología* en los retos del aprendizaje de los estudiantes autistas; la escuela “El Verbo” parte del Aula Estable en donde los



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo recibiendo ayuda puntual y aprendiendo a través de los programas Pecs, Teach y ABA para mejorar su área académica y social.

El Aula Estable es un lugar amplio de alrededor 80 m<sup>2</sup>, muy iluminada, de acuerdo al comentario de sus maestras un poco fría, en donde se encuentra distribuida un área de construcción y juego, de computación, de actividades de la vida diaria, de descanso, de lectura, un comedor en la parte central, un cuarto oscuro, un área de organización de agendas.

En lo que corresponde al desfase en el área académico y social, el aula estable se encarga de trabajar de manera individual usando la metodología Teach y para el área de lenguaje y comunicación se utiliza el programa Pecs.

El CEDEI School tiene a sus estudiantes dentro del aula regular todo el tiempo; utilizando la misma metodología con enriquecimiento instrumental tanto para los regulares como los incluidos; tomando en cuenta las individualidades de cada ser. A su vez trabaja en conjunto con el Aula de Apoyo y Ayuda Psico – pedagógica, en donde los estudiantes manejan un horario preestablecido de acuerdo a las necesidades requeridas.

Con respecto a la inclusión; Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, propone que el estudiante debe permanecer el mayor tiempo posible dentro del aula regular, recibiendo las ayudas que necesitase en este mismo sitio (UNESCO, pág. 11-24).

Dentro de la propuesta metodológica específica del CEDEI School encontramos:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Estimulación del pensamiento.
- Propuesta curricular para las inteligencias dominantes

Dentro de cada una de ellas se encuentran estrategias metodológicas que serán las directrices durante todo el quehacer educativo en cualquier área que se aplique, desde las estéticas hasta las científicas y para cada uno de los servicios, desde las terapias de apoyo hasta el área administrativa.

El Proyecto Educativo Institucional del CEDEI School nos cuenta estas estrategias metodológicas no son estáticas, en el transcurso de la evaluación del proceso educativo pueden irse aumentando o eliminando de acuerdo al resultado que produzcan en los proceso de enseñanza aprendizaje

En la *capacitación* ambas instituciones se han empeñado en mejorar la calidad general de la educación; por lo tanto sus docentes han sido previamente sensibilizados y capacitados; además que reciben otros cursos a través del año.

Dentro de la encuesta a los docentes de la escuela “El Verbo” uno de ellos nos participó de su inquietud:

*“Los colaboradores del área administrativa también deben entrar en la capacitación, porque hay momentos en que ellos no saben como actuar o cuales son las razones por las que se*



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

*ejecutan ciertas acciones ante las actitudes de los estudiantes incluidos.”<sup>1</sup>*

*“Hay muchos docentes que están informados pero no han tenido la experiencia con el niño incluido”<sup>2</sup>*

Para el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva uno de los grandes retos es que la comunidad en general sea participante activo de este gran proyecto denominado educación inclusiva, porque la inclusión no es solo un tema de profesionales de la educación (UNESCO, pág. 87).

Tanto en “El Verbo” como en el CEDEI School; los profesores indicaron

*“Existe aún inseguridad por parte de nosotros en el tratamiento que se les da a los incluidos y necesitamos seguir siendo capacitados para poder dilucidar muchas incógnitas que aún están pendientes, aprender nuevas metodologías y programas para mejorar la inclusión que ofrecemos”<sup>3</sup>*

En cuanto a los *espacios* las dos escuelas cuentan con áreas verdes amplias y cómodas; además de juegos infantiles en donde los estudiantes se divierten en el tiempo de descanso. En “El Verbo” la maestra inclusora se encarga de seguir los pasos a distancia del estudiante en los juegos que realiza en los recreos y toda actividad fuera del aula o de la escuela.

---

<sup>1</sup> Profesora de aula regular

<sup>2</sup> Profesora Aula Regular “El Verbo”

<sup>3</sup> Docentes de “El Verbo” y CEDEI School.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Mariela Arce expresa, que las personas con autismo necesitan tener su tiempo y el espacio muy bien organizado y preferentemente con vigilancia; hasta que logren una total independencia y prevención de peligros y accidentes (Arce, pág. 115-138).

En “El Verbo” el espacio del aula regular que se utiliza para la inclusión resulta pequeño en cuanto a la cantidad de niños que se maneja y por lo tanto su organización también se dificulta.

Ambas instituciones presentan aulas regulares con ventilación, muy iluminadas, con materiales de apoyo básico y suficiente para la cantidad de niños que asisten, pero con bastante distractibilidad en sus paredes.

*“En lo arquitectónico ha mejorado de acuerdo a las necesidades que se van presentando cada año”<sup>4</sup>*

Con respecto a los *recursos*, las instituciones poseen los suficientes recursos humanos para desempeñar de manera efectiva su labor tanto a la educación regular como inclusiva, de igual forma los recursos materiales que se utilizan y van de acuerdo a la metodología y programas que se emplean de acuerdo a su propuesta curricular.

En cuanto a los *recursos económicos*, al ser instituciones privadas manejan y son responsables de sus presupuestos. El CEDEI School es una parte de la Corporación Interamericana Educativa y de Asistencia Social IEDAS y “El Verbo” es apoyado por la Comunidad Cristiana “El Verbo”.

---

<sup>4</sup> Profesora de Aula regular “El Verbo”.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Las *rutinas* de acuerdo a Lorna Wing es una estrategia altamente efectiva en el Síndrome Autista, le da la capacidad de predecir los futuros acontecimientos; además que al ser alteradas rompe sus esquemas y provocan malestares como berrinches, gritos etc. (Wing, págs. 56-59).

“El Verbo” al utilizar la metodología Pecs, ofrece una herramienta de rutinas tanto para el lenguaje y también de poder organizativo a través de las agendas; en donde constan todas las actividades que se realizarán en el día. Al haber algún cambio se pueden hacer modificaciones en la organización de los pictogramas.

En el caso de los *horarios* “El Verbo” ha organizado el Aula Estable con el Aula regular, realizándose la inclusión en las actividades correspondientes a las disciplinas de matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, música, arte y natación; de acuerdo a los horarios convenidos. No hay inclusión en cultura física.

En el CEDEI School los estudiantes incluidos comparten sus horarios con el Aula regular y el Aula de Apoyo y Ayuda Psico – pedagógica. Dentro de la investigación los profesores nos cuentan sus experiencias.

*“Las horas de cultura física y en los recreos; se utilizan para hacer juegos en equipo en especial fútbol. El niño autista incluido, disfruta de este espacio y al hacer los grupos trato de equilibrar a los jugadores para que el juego sea sumamente divertido y no se quejen o no quieran jugar”<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> Profesor de Cultura Física CEDEI School.



*“En un principio el niño no entendía las reglas del juego, utilizaba sus manos para coger la pelota y meter gol, luego de su experiencia constante ya no lo hace. Sus compañeros piensan que él aprende las cosas pero muy lentamente”.<sup>6</sup>*

*“Cuando juego en equipo, cara a cara le explico las reglas, se las nombro y enumero para dar las reglas, el movimiento le gusta, corre, le gusta lo que hacemos”<sup>7</sup>*

*“El niño disfruta de venir a participar en mi clase, me doy cuenta que le encanta; es más no quiere irse, no sé la razón porque no puede tener más horas conmigo”<sup>8</sup>*

*“El arte y la expresión corporal le gusta, se nota que quiere hacer igual que sus amigos”<sup>9</sup>*

En lo que respecta la *carga horaria* encontramos en que ambas instituciones presenta mayor número de horas en las disciplinas de matemáticas y lenguaje; dando muy breves espacio en el horario de clases para actividades como arte, natación, cultura física y música. Se debe ratificar que en el Aula Estable también se da un considerable número de horas para el trabajo de actividades de la vida diaria.

---

<sup>6</sup> Profesor de Cultura Física CEDEI School.

<sup>7</sup> Profesor de Cultura Física CEDEI School

<sup>8</sup> Profesor de Música CEDEI School.

<sup>9</sup> Profesora de Aula Regular CEDEI School.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

*“Lenguaje y Matemáticas son parte de los contenidos académicos y hay que reforzar más, porque es allí en donde se encuentran las mayores dificultades”.<sup>10</sup>*

La *interacción con los compañeros*, en la investigación se observó que en la escuela “El Verbo” el niño al cual se incluía en aula regular era esperado, bien recibido para unos, para otros indiferente y un grupo de entre 10 y 12 era su foco de atención y de una posición de alerta.

Notándose la diferencia del aula cuando se trabajaba con y sin la inclusión. Existía un compañerito en particular que era su amigo tutor; disfrutaba jugando y ayudándolo, entre los dos se comprendían y el niño incluido lo respetaba y le obedecía.

Mientras que en el CEDEI School, no había diferencia en que los niños incluidos estén o no en el aula, aclarando que cuando ellos necesitaban ayuda o querían jugar; sus compañeros estaban prestos para auxiliarlos.

*“Los niños empiezan a llevarse en grupo, a trabajar en equipo. En horas de recreo juegan fútbol”<sup>11</sup>*

El *trabajo en equipo* de ambas instituciones se emplean para realizar las adaptaciones curriculares generales e individuales, los padres de familia de “El Verbo” son tomados en cuenta de manera directa y participantes activos de la institución en el proceso de sensibilización. El equipo multidisciplinario consta

---

<sup>10</sup> Profesora de aula regular CEDEI School.

<sup>11</sup> Profesora de Aula regular “El Verbo”



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

de la maestra de Aula Regular, de Aula Estable con su auxiliar y la Sicóloga. Todas las decisiones que se tomen serán manifestadas a la Directora de la escuela, Rectora y Vicerrectora del plantel

*“Nosotros tenemos muy buena organización y en el ambiente de trabajo hay excelente relación entre todos”<sup>12</sup>*

En el CEDEI School su equipo consta de maestras de Educación Especial, Terapia de Lenguaje y Psicólogo trabajando en conjunto para alcanzar los objetivos correspondientes al currículo del aula regular del estudiante.

El personal de trabajo de ambas instituciones están sumamente comprometidos con lo que se encuentran realizando, frecuentemente realizan reuniones para evaluar al niño y al proceso de inclusión. El trabajo en equipo, las evaluaciones constantes y la comunicación de sus docentes juegan un rol decisivo en el momento de incluir.

### **2.3.2 Retos de la Inclusión de los estudiantes Autistas**

Para referirnos a los retos de la Inclusión Educativa del Síndrome Autista, partimos de que estas instituciones se han propuesto de manera particular el ofrecer sus instalaciones y maestros para dar apertura a satisfacer las necesidades educativas de este síndrome.

---

<sup>12</sup> Profesora de Aula Estable. “El Verbo”.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La Unidad Educativa “El Verbo” propone una *filosofía* humanística basada en LA formación Cristiana impartiendo Principios Bíblicos.

*“Dios nos ha dado la oportunidad de poder ayudar a los niños con Síndrome Autista y nosotros nos encontramos totalmente comprometidos”.<sup>13</sup>*

El CEDEI School, fomenta su *filosofía* en la educación y el interaprendizaje; ofreciendo una educación multicultural; para permitirles a los niños y niñas ser “Ciudadanos del mundo”.

A pesar de que sus *políticas* se fundamentan en filosofías diferentes; dentro de sus objetivos específicos encontramos el desarrollo de una educación inclusiva que fomenta acciones que valorizan al ser humano, facilitando los procesos de enseñanza aprendizaje. En el caso de “El Verbo” utilizando una metodología específica dentro del Aula Estable.

En la parte *académica y pedagógica* “El Verbo” desarrolla su currículo en Aula Estable y Aula regular en donde realizan adaptaciones generales e individuales en conjunto con su equipo multidisciplinario y el Documento Individual de Adaptación Curricular es su guía. Propone un Proyecto de Innovación Curricular basado en la inclusión en general y el aprendizaje experiencial.

El CEDEI School posee el Programa Aprendamos juntos; en donde se realizan adaptaciones generales e individuales en conjunto con el equipo multiprofesional y la directora del centro educativo. Su guía es el Programa Curricular Individual o P. C. I.

---

<sup>13</sup> Rectora Unidad Educativa “El Verbo”.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Dentro de la *formación*; las instituciones han pasado por un proceso de sensibilización al cuerpo docente, estudiantes y familia de toda la institución; además de cursos específicos sobre el Síndrome Autista su sintomatología y tratamiento. Pero los docentes que pasan por el período de inclusión creen no estar totalmente preparados para afrontar todas las dificultades que en su diaria labor se presentan.

*“Necesitamos más preparación específica para la inclusión del Síndrome Autista”<sup>14</sup>*

*“Tuve cierto rechazo por el reto de cómo aprenden, tenía temor al no saber como ayudarlos”<sup>15</sup>*

En la Unidad Educativa “El Verbo” hay mucha *aceptación* hacia la inclusión del Síndrome Autista, los compañeros de aula participan, prestan sus útiles, ayudan sin mayores dificultades. Al principio en los padres hubo mucha preocupación porque desconocían de qué se trataba.

*“Era algo nuevo para los padres de familia”<sup>16</sup>*

*“Cuando empezamos a incluir los padres tenían muchísimo temor”<sup>17</sup>*

*“Me molestaba como reaccionaban ante los niños diferentes”<sup>18</sup>*

---

<sup>14</sup> Profesora de Aula Regular de “El Verbo”.

<sup>15</sup> Profesora de Aula Regular de “El Verbo”.

<sup>16</sup> Profesora de Aula Regular de “El Verbo”

<sup>17</sup> Profesora de Aula Regular “El Verbo”

<sup>18</sup> Profesora de Aula Regular CEDEI School.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Luego de empezar la inclusión se hizo la sensibilización en donde también se incluyó a padres y madres de familia; se pensó que en primera instancia debía capacitarse a los progenitores de los niños que incluían y luego al resto de padres de la institución.

*“Desde que se hizo la sensibilización entre los padres regulares y especiales, la situación ha cambiado. Ahora los padres de familia se saludan y se interesan por los avances de los niños incluidos”<sup>19</sup>*

También se creyó conveniente preparar, sensibilizar y quitar prejuicios en los compañeros que iban a ser de aula inclusiva

*“Los niños aceptaban al incluido todo lo que hacía, porque lo justificaban por ser un niño especial”<sup>20</sup>*

*“A veces me da angustia porque los niños no reaccionan ante la agresión de ..... yo me acerco y les digo que tienen que perdonar”<sup>21</sup>*

*“En la mayoría les ayuda a tolerar, a no asustarse, a darle tiempo y espacio a su compañero y en otros casos no le tienen tanta paciencia”<sup>22</sup>*

Al ser una unidad educativa hay estudiantes de colegio. En ellos existe mucha curiosidad sobre el tratamiento académico y social que se brinda a los

---

<sup>19</sup> Profesora de Aula estable “El Verbo”.

<sup>20</sup> Profesora Aula Estable “El Verbo”.

<sup>21</sup> Profesora de Aula Regular “El Verbo”.

<sup>22</sup> Psicólogo CEDEI School.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

incluidos, son jóvenes abiertos a la inclusión pero prevaleciendo una solidaridad de pena, de lástima; que la observación no percibió en los pequeños compañeros de aula regular.

Estos jóvenes estudiantes participaron en el año lectivo con un proyecto de servicio comunitario que se basaba en la elaboración de material didáctico para ser utilizado en el Aula Estable. La institución creyó necesario adjuntar al proceso de sensibilización esta actividad de colaboración y solidaridad, además de aportar con su trabajo; beneficios en el aprendizaje de los estudiantes con autismo.

Diego Pineda basado en su experiencia con los documentos filosóficos de Mathew Lipman; en la maestría nos habló sobre el pensamiento solidario, en el cual la comunidad debe apoyar al que se encuentra en dificultades y comprometerse a colaborar de manera desinteresada. Este pensamiento corrobora el aporte que los jóvenes de “El Verbo” han hecho con sus compañeros incluidos.

De acuerdo a los fundamentos teóricos de las instituciones miran al ser humano de manera integral, “El Verbo” con preceptos éticos, morales y religiosos y el CEDEI School desde una mirada cognitivista y de inteligencias múltiples con especial interés en las relaciones intra e interpersonal.

Ambas instituciones practican y fomentan valores de manera concreta, en sus actividades diarias como la solidaridad, el respeto por la diversidad, la tolerancia a continuación textos que sus profesores nos comparten.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

*“Los niños se hacen más sensibles, aprenden a manejarlos, aprenden que hay personas con otras fortalezas, que todos tenemos capacidades diferentes, se aprende a respetar la diversidad”<sup>23</sup>*

“El Verbo” propone una *modalidad de inclusión* de tipo mixta; entre inclusión parcial – social y terapia ambulatoria. Parcial - social por las horas de inclusión en el aula regular, en acontecimientos sociales, compartir el recreo. Terapia ambulatoria por que en el Aula Estable se hace uso de diversos programas y metodologías que colaboran con la parte académica, de lenguaje y social del estudiante incluido.

Hay una maestra de Aula Estable, una auxiliar y de Aula Regular, ellas se encargan de organizar el tiempo y sus horarios para acoplarse y respetando las adaptaciones curriculares, al haber una descompensación se utiliza la agenda diaria y se reestructura la mañana.

La modalidad de inclusión en el CEDEI School es de tipo funcional – completa porque el estudiante es parte activa del aula regular toda la jornada de trabajo en conjunto con sus compañeros; aunque mantiene un programa con el Aula de Apoyo y Recursos Psicopedagógicos mediante horarios que ya se encuentran preestablecidos de acuerdo a las necesidades y curiosidades de los estudiantes.

La Unidad Educativa “El Verbo” y el CEDEI School hacen participantes directos a los padres de familia en las expectativas del proceso inclusivo y toma en cuenta este punto para entretenerlo en el currículo del estudiante autista.

---

<sup>23</sup> Terapeuta de Lenguaje CEDEI School.



En el CEDEI School quienes manejan y están al tanto de las planificaciones y de su contenido son el equipo multidisciplinario, la profesora de aula y la practicante en el primero de básica.

Mientras que en “El Verbo” son los padres de familia, psicóloga, maestra inclusora y maestra de aula regular.

UNESCO encontró en su Temario Abierto sobre Educación Inclusiva como aspecto clave, que la ley otorgue a los padres de familia ser participantes directos del currículo que se plantea para sus hijos e hijas (UNESCO, pág. 87). En cuanto al *currículo*; CEDEI School plantea su propuesta curricular como una pregunta constante a la educación y encuentra algunos ejes reguladores de sus planteamientos, resultados y replanteamientos.

De acuerdo a las orientaciones del diseño curricular se proponen los siguientes elementos:

- Metodología (Cómo lo hacemos).  
Mediante la estimulación del pensamiento.  
Propuesta curricular para las inteligencias dominantes (CEDEI School, pág.16).
- Pensum (Qué enseñamos)  
Ejes verticales: inteligencia emocional intra e interpersonal  
Ejes horizontales: contenidos de la reforma curricular que están descritos de acuerdo a las diferentes inteligencias.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ejes transversales: libertad, razón, democracia, autodirección del alumno, educación basada en la estabilidad emocional, educación basada en las inteligencias dominantes, estimulación del pensamiento, educación multicultural (CEDEI School, págs. 57-134).

- Programa Curricular Institucional (Cuándo)
- Sistema de evaluación: se refiere al proceso de control permanente de los contenidos, procedimientos y actitudes aprendidas por los alumnos multidisciplinariamente con el apoyo de las inteligencias múltiples y la estimulación del pensamiento (CEDEI, págs. 135-152).

El currículo de “El Verbo” propone una formación Cristiana propuesta por Principios Bíblicos que influyen directamente en la parte actitudinal de la persona. Está constituido por áreas y sus respectivas disciplinas cada una con su carga horaria.

Propone un Proyecto de Innovación Curricular basado en la inclusión en general y el aprendizaje experiencial, introduciendo una metodología activa, experiencial, contextualizada y tomando en cuenta las diferencias, las individualidades de cada niño o niña.

*“Esta es la razón que nos llevó a ser partícipes de la inclusión”<sup>24</sup>*

Como ejes transversales tienen los Principios Bíblicos que son gestores de valores religiosos, morales y éticos y como ejes horizontales tienen la interdisciplinariedad; en donde todas las áreas se apoyan una a otras.

---

<sup>24</sup> Vicerrectora “El Verbo”.



### 2.3.3 Estrategias educativas

La observación del trabajo ejecutado en el Aula Estable de “El Verbo”, es que posee una estructuración funcional excelente, porque cumple a cabalidad su propósito que es organizar una adaptación curricular funcional en todos los ámbitos del estudiante autista, los niños se encuentran siempre ocupados, con su agenda organizada que da proyección de lo que va a suceder otorgándoles seguridad. Pero el servicio que presta esta aula es de tipo Terapéutico, aunque lo complementa con la inclusión en el Aula Regular de la institución.

*“Creo que la inclusión debe ser a tiempo completo; con periodos de adaptación desde el comienzo del año, me parece muy importante”.<sup>25</sup>*

Otra finalidad de esta aula es abrir las puertas a todos los maestros, para que vean se familiaricen y aprendan a realizar la labor educativa de los estudiantes con autismo.

*“Hay pocos profesores que vienen”<sup>26</sup>*

Al realizar la inclusión, sus compañeros demuestran ser buenos anfitriones, su maestra de aula es muy colaboradora, organiza el ambiente, las mesas de trabajo, en muchas ocasiones debe recordar a los niños que su compañero ha llegado y que por lo tanto deben bajar el tono de voz, no gritar, permanecer ordenados en sus mesas etc. todos estas reglas se han proporcionado a los niños regulares en la etapa de capacitación. Una dificultad del Aula Regular es

---

<sup>25</sup> Profesora de Aula Regular “El Verbo”.

<sup>26</sup> Profesora de Aula Estable “El Verbo”.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

la falta de amplitud por la cantidad de niños que trabajan, encontrándose aglomerados, sobre estimulados y con poco espacio para desplazarse.

*“Hay que brindar ayuda a medida que necesita, las adaptaciones físicas, la bulla, la sobre estimulación, el uso de pictogramas, los apoyos visuales, las adaptaciones del libro de escritura, las mini agendas, los videos para computación”<sup>27</sup>*

*“En un inicio hubo inquietud pero luego se trabajó muy bien”<sup>28</sup>*

En el CEDEI School el Aula de Tercero de básica es el ambiente normal de trabajo del estudiante autista, sus compañeros comparten todas las actividades con el incluido. En horas que se realizan las materias en inglés la Profesora de Aula Regular trabaja con el niño lo mismo; pero en español. Hay ocasiones en que existen desfases y/o retrocesos entonces la maestra regular pide ayuda al Aula de Apoyo para remediar la situación.

En el Aula de Apoyo y Recursos Psicopedagógico, los profesores trabajan uno a uno con el estudiante, a pesar de que cada quien tiene su espacio de trabajo la comunicación es constante entre ellos.

En las entrevistas realizadas los profesores nos indicaron las técnicas que emplean para mejorar el desarrollo social, académico y personal de los estudiantes con autismo, a continuación sus experiencias:

---

<sup>27</sup> Profesora de Aula Estable “El Verbo”.

<sup>28</sup> Profesora de Aula Regular “El Verbo”.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

*“Yo utilizo títeres, juegos, conversatorios, reforzadores positivos de la conducta, dramatización”<sup>29</sup>*

*“Utilizo y veo que funciona es el refuerzo positivo”<sup>30</sup>*

*“Refuerzo positivo es lo que más aplico, de manera verbal y afectiva, no empleo golosinas, la negociación muy rara vez la empleo aunque es más difícil y respeto sus emociones”<sup>31</sup>*

*“No muchos elementos a su alrededor, trabajo con ejercicios para mejorar la atención, sesiones psicomotrices antes de las terapias y al terminar leemos cuentos, historias. Para mantenerlo activo entre actividad y actividad le doy que arme y desarme ciudades; eso le gusta mucho”<sup>32</sup>*

*“En mi clase trato de emplear lo que sea necesario para que el niño se interese, busco material constantemente. Me gusta esto de incluir lo siento un reto y un servicio al que lo necesita”<sup>33</sup>*

*“Para darle las reglas del juego hago una pausa entre él y yo, le pido que me mire y si no lo hace, respeto; nunca lo toco para que*

---

<sup>29</sup> Profesora de Preescolar CEDEI School.

<sup>30</sup> Psicólogo CEDEI School.

<sup>31</sup> Profesora de Aula Regular CEDEI School.

<sup>32</sup> Educadora Especial CEDEI School.

<sup>33</sup> Profesor de Computación “El Verbo”.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

*lo haga. Hablo en español para entendernos y si sale del juego organizado lo dejo que salga y tenga su espacio”<sup>34</sup>*

Al presentarse dificultades en las horas de trabajo o fuera, los maestros utilizan las siguientes estrategias:

*“Respeto su individualidad; si quiere llorar que lo haga pero afuera del aula bajo mi observación y cuando termine vuelve a las actividades”<sup>35</sup>*

*“Hago que se tranquilice y si no funciona salgo con los niños para que no vean el berrinche”<sup>36</sup>*

El ambiente de trabajo en general de las instituciones es positivo, existe cordialidad entre maestros y estudiantes, la organización de las actividades de aula e institucionales se realizan con anticipación, con tiempo y entre todos; constantemente se están apoyando entre el equipo multidisciplinario.

*“Tenemos buena organización, un buen ambiente de trabajo; hay buenas relaciones entre todos”<sup>37</sup>*

---

<sup>34</sup> Profesor de Cultura Física “El Verbo”.

<sup>35</sup> Profesor de Música CEDEI School.

<sup>36</sup> Profesora de Aula Regular CEDEI School.

<sup>37</sup> Auxiliar Aula Estable.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

*“Cuando tenemos alguna dificultad pedimos ayuda a la profesora de Aula Estable”<sup>38</sup>*

Uno de los problemas que existe es el poder manejar al estudiante con autismo cuando presenta dificultades sociales y personales, aún más cuando hay un aula sin auxiliar que los pueda mantener ocupados.

*“Necesito tiempo para que ..... se tranquilice, mientras tanto el aula está sola”<sup>39</sup>*

*“Me dicen que pida ayuda pero el rato de la necesidad no hay tiempo para nada”<sup>40</sup>*

Otro punto de acuerdo a la investigación; son los problemas particulares que más influyen en su desarrollo integral. Igual que el resto de estudiantes, a los niños y niñas con autismo les influye de igual manera o más todo lo que ocurre a su alrededor.

*“Cuando no se le cumplen sus deseos”<sup>41</sup>*

*“Presentan cambios cuando el entorno cambia, hay mucha bulla, la llegada de un hermano o cuando él mismo se siente desplazado”<sup>42</sup>*

Los docentes concluyen que las estrategias educativas definitivamente funcionan, pero que dependen de algunas circunstancias como:

---

<sup>38</sup> Profesora Aula “El Verbo”

<sup>39</sup> Profesora Aula Regular CEDEI School.

<sup>40</sup> Profesora Aula Regular CEDEI School

<sup>41</sup> Profesora Aula Regular “El Verbo”.

<sup>42</sup> Educadora Especial CEDEI School.





*“Trabajar junto con los familiares, pero que no sean responsables principales”*

*“La institución debe capacitar a los profesores y padres de familia para brindar lo necesario a ese niño o niña en todas sus áreas”*

*“Se debe adaptar los recursos para la atención específica de ese niño”<sup>43</sup>*

*“Depende del estudiante y del grupo que integra”<sup>44</sup>*

*“Presentando actividades cortas y variadas”<sup>45</sup>*

*“Los ambientes deben estar tranquilos, sin bulla y sin mucho movimiento”<sup>46</sup>*

*“Le gusta cosas de armar, ejercicios de motricidad fina, ahí trabajan muy bien”<sup>47</sup>*

---

<sup>43</sup> Psicólogo CEDEI School.

<sup>44</sup> Educadora Especial CEDEI School.

<sup>45</sup> Profesora de Aula “El Verbo”.

<sup>46</sup> Profesora de Aula “El Verbo”

<sup>47</sup> Profesora Educación Especial CEDEI.



## **CAPITULO III**

### **ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA ENFRENTAR LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.**

#### **3 Estrategias para el abordaje de la Inclusión Educativa.**

Existen muchas estrategias educativas que en la actualidad se utilizan para trabajar con las personas que padecen Síndrome Autista. En las siguientes líneas se expone algunas de ellas que son parte de su tratamiento, estas presentan en todo caso un objetivo común relacionado con la mejoría progresiva de los estudiantes.

##### **3.1 Estrategias del Aula Estable.**

Mariela Arce nos dice que el Aula Estable es un espacio físico integrado en el centro ordinario, ubicado en la planta baja, donde se planifica y realiza parte de la tarea educativa. Tiene la función de incorporar a aquellos estudiantes que requieren de una atención más personalizada.

Continúa la autora indicando que el motivo de su creación es por las características muy particulares que presentan los estudiantes con Síndrome Autista como situaciones de ansiedad ante la hiperestimulación sensorial, social o comunicativa, la necesidad de un seguimiento directo y trabajo individualizado que no puede hacerse en un aula regular (Arce, pág. 292).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Puede disponer de un baño, así como una zona de cocina y de almuerzo. Se comparten espacios comunes como comedor, patios, ludoteca, aula de psicomotricidad, polideportivo, gimnasio, aula de informática, vídeo y también la distribución de la jornada escolar y calendario con el resto del centro.

Se crean espacios educativos en entornos significativos como la piscina, comedor, biblioteca, patio, para la enseñanza de habilidades comunicativas, sociales, de autorregulación y cognitivas. Su finalidad es proporcionar una educación pensada en sus necesidades, eligiendo aquellos aprendizajes que son más imprescindibles para desenvolverse con la mayor autonomía. Las edades del alumnado están comprendidas entre los 7 y 12 años.

Tiene cuatro pilares básicos que lo sustentan:

- Crear espacios significativos que se ajusten y respondan a las demandas de sus estudiantes; dándoles ayudas y apoyos adecuados que faciliten los aprendizajes.
- Enseñar habilidades funcionales en su contexto natural.
- Proporciona situaciones de autodirección de la conducta y autocontrol del medio externo.
- Priorizar los contenidos que desarrollen la inteligencia social, enseñándoles a manejar el medio social a través del desarrollo de habilidades de comunicación y competencia social.

Arce encuentra las siguientes características que un aula estable debe tener:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- ✓ Docente permanente por cada seis alumnos.
- ✓ Adaptaciones significativas del currículo e implementación de metodologías especiales, la estructuración del entorno, de las tareas y de las rutinas.
- ✓ El uso prioritario de claves visuales para marcar rutinas, rincones y tiempos.
- ✓ Las planificaciones son individualizadas, pero en referencia a una planificación más generalizada del Aula Estable y en relación con el PEI.
- ✓ Participación activa en la escuela, en las actividades sociales, extraescolares, horarios de entrada y salida, recreos, comedor y transporte.
- ✓ Estimula, en toda la escuela, el trabajo cooperativo y propicia diferentes actividades sobre las necesidades educativas especiales que tienen estos compañeros, facilitando la participación en programas de integración, generando actividades compartidas, como por ejemplo, la concurrencia de los niños al aula junto con una auxiliar y viceversa para realizar diferentes actividades, con el objetivo de compartir situaciones de aprendizaje.
- ✓ También se introducen tutorías entre los alumnos de ambas aulas, con la finalidad de efectuar actividades estructuradas de socialización (Arce, págs. 293-294).

La función del aula estable es ofrecer un currículo que se ajuste a las características y necesidades educativas del alumnado con discapacidades; en



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

especial graves. Es fácil deducir que cuando se diseña y se planifica la propuesta educativa para el alumnado de las aulas estables, estas necesidades especiales citadas anteriormente, tendrán una incidencia directa en la selección de los objetivos y contenidos de aprendizaje.

En la adaptación de la oferta educativa será necesario suprimir los objetivos y contenidos que sean de menor relevancia para el desarrollo de los alumnos y alumnas gravemente discapacitados, modificar ó introducir otros aspectos complementarios o alternativos que respondan a sus necesidades específicas, o bien, incorporar otros objetivos y contenidos que no aparecen en el currículo oficial, lo hacen con un tiempo diferente o no se contemplan con la importancia que se requiere para el colectivo de alumnado gravemente discapacitado.

Las decisiones sobre qué se va a enseñar y cómo va a hacerse, la forma de organizar el espacio, el tiempo, las ayudas que van a emplearse, las metodologías alternativas y específicas a utilizar para las necesidades individuales que tienen, entre otros; dará lugar a un Proyecto Curricular del Aula Estable, adaptado y específico para el alumnado que se atiende en ella.

Se trata de un currículo que en algunos aspectos se distancia de forma considerable de los currículos oficiales y del Proyecto Curricular que el centro tiene establecido para el alumnado de edad similar, pero que mantiene la misma estructura y se apoya en la misma organización y actividades educativas del entorno normalizado que proporciona el centro ordinario.

El Proyecto Curricular para el Aula Estable servirá de base para la elaboración de la Programación de Aula pensada para un periodo concreto de tiempo, así



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

como para el desarrollo de los programas o Adaptaciones Curriculares Individuales.

Como ya se ha indicado los estudiantes con Síndrome Autista muestran necesidades educativas que sobrepasan el estricto marco curricular y que incluyen otras que requieren también una valoración y una respuesta. Muchas de sus necesidades se relacionan con áreas básicas del desarrollo como: funcionamiento independiente, desarrollo de hábitos personales básicos, desarrollo de habilidades sociales o emocionales, comunicación en el medio social, entre otros; que en muchos casos no suelen estar previstas en el currículo escolar ordinario o lo están sólo en las edades iniciales del desarrollo, pero que sin embargo; se mantienen para ellos como necesidades básicas a lo largo de su evolución personal y han de incluirse en el currículo escolar.

Aún así, el currículo ordinario representa un referente importante y necesario para valorar las necesidades educativas especiales y para planificar un programa educativo que integre estas necesidades básicas del alumnado y las finalidades educativas comunes a todas las personas independientemente de las dificultades que presentan.

No se trata por lo tanto de plantear un currículo especial, sin conexión ninguna con los elementos del currículo ordinario, sino de adaptar los contenidos y objetivos de enseñanza y aprendizaje específicos en este caso, de forma integrada con los elementos que el sistema educativo ofrece a todos los alumnos, persiguiendo unas mismas finalidades educativas y el desarrollo óptimo de las capacidades de cada estudiante.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Por lo tanto, el currículo educativo que se proponga para el alumnado que es atendido en un aula estable ha de basarse en un marco de realidad y en este sentido ha de ajustarse a un doble eje.

Por un lado se ha de contemplar la realidad del alumnado y las características de gravedad y permanencia de las necesidades educativas que presentan, su edad cronológica, sus competencias, sus intereses, los apoyos continuados que puede necesitar, los aprendizajes que les resultarán imprescindibles para adquirir autonomía personal, etc.

Y por otro lado se ha de tener en cuenta la realidad educativa. El currículo de las diferentes etapas educativas es uno de los puntos de referencia para adaptar la oferta curricular a las necesidades del alumnado con graves problemas en el desarrollo y para determinar lo que necesita aprender según su nivel de competencia y las características de su entorno escolar y familiar.

La propuesta educativa explicada en la elaboración de la Programación de Aula que es pensada para un tiempo determinado; por lo general un curso escolar, señalará los objetivos prioritarios de trabajo durante ese periodo, la organización de las actividades, los contenidos prioritarios, la metodología a adoptar para tratar problemáticas concretas del grupo de estudiantes que se atienden en el aula, la forma de evaluar, la forma de realizar el seguimiento del alumnado, etc. durante el periodo de tiempo que se ha determinado.

También se recogerán aquéllos aspectos relativos a la organización espacial y temporal, los materiales de ayuda, así como las actividades que se compartirán en el contexto ordinario del centro y la forma de insertar la actividad del aula en la vida del centro educativo y viceversa.



Una característica del alumnado con Síndrome Autista es que sus necesidades educativas muestran una gran variabilidad y heterogeneidad que se exterioriza tanto dentro del grupo como en la propia persona a lo largo de su crecimiento personal.

La gravedad de las discapacidades que presentan conlleva procesos de desarrollo individual en los que se marcan perfiles de evolución psicológica muy diferenciados y que adquieren una gran variabilidad de una persona a otra. Cada alumno y alumna requiere que a lo largo de su escolaridad se realicen valoraciones, programaciones e intervenciones educativas individualizadas, con objeto de responder a momentos precisos de la evolución individual, realizadas a partir del marco que ofrece el Proyecto Curricular del Aula Estable y que conformarán la Adaptación Curricular Individual de cada alumno.

Esta Adaptación Curricular o Programa Individual tendrá como referencia para su elaboración el Currículo del Aula Estable, que en sí mismo está ya adaptado de forma muy significativa pues con toda probabilidad se incluirán determinadas áreas y se suprimirán parte de las mismas, objetivos y contenidos propuestos con carácter general.

En la práctica educativa y puesto que el aula estable está inserta en un centro ordinario, se plantea la siguiente cuestión: ¿cómo cohesionar estos elementos curriculares del Aula Estable con los del centro ordinario en el que se encuentra?





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lo indicado es que el Proyecto Curricular del centro recoja como una parte del mismo al Proyecto Curricular que se plantea para los alumnos del Aula Estable: los objetivos que se pretenden, los contenidos prioritarios, la forma de trabajar, etc. A efectos educativos tendrían que proponerse actividades sencillas y concretas para que el alumnado, unos y otros, puedan comprender y compartir momentos de interacción y de relación en la vida cotidiana del centro.



La fotografía indica la rotulación de las diversas áreas del Aula Estable de acuerdo a la metodología Pecs. Colaboración Aula Estable “El Verbo”.



### 3.2 Programa ABA

Las siglas ABA corresponde a Análisis de Comportamiento Aplicado. Este programa se también emplea para tratar al Síndrome Autista, el cual está basado en las teorías del comportamiento y los paradigmas conductistas.

Según este método, cualquier comportamiento sin importar su naturaleza puede ser aprendido mediante la utilización de recompensas y consecuencias. El instituto de Iván Loovas explica este concepto gracias a la descomposición en pasos más pequeños de actividades cotidianas denominado ensayo discreto.

A pesar que en las últimas décadas se han desarrollado métodos de evaluación y tratamiento para intervenir el autismo, diferentes autores han hallado sólo en el Análisis de Comportamiento Aplicado un método especializado y respaldado a través de estudios, que responde efectivamente a las necesidades de personas con características autistas y dishabilidades, logrando una mayor independencia y calidad de vida.

Así mismo, desde los años sesenta el Análisis de Comportamiento Aplicado ha sido investigado en poblaciones de niños autistas demostrando logros importantes de larga duración, aumentando conductas adaptativas como el lenguaje, las habilidades sociales y disminuyendo conductas perjudiciales como la agresión.

Leaf y McEachin nos cuenta que ya en la década del cincuenta se llevó a cabo el análisis de la conducta en el ámbito infantil y de este modo ABA entra al sistema educativo y trata de resolver problemas conductuales, mejorar la instrucción académica y el nivel de funcionamiento del niño. Investigaciones



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

realizadas en los años noventa confirman que el 50% de infantes autistas que participaron en programas preescolares utilizando ABA, fueron integrados en aulas regulares (Leaf y McEachin, págs. 2-3).

Saquicela nos dice que el programa ABA se caracteriza principalmente por prestar un servicio mediante trabajo personalizado, integración en colegio con niños, terapia en ambiente natural, enseñanza de habilidades y actividades funcionales, alta intensidad horaria, manejo de las dificultades en todas las áreas del desarrollo y asesoría a padres, familiares y personas cercanas (Saquicela, pág. 81).

Este trabajo personalizado facilita el aprendizaje. Cuando en la terapia están presentes tres o más estudiantes, enseñar una habilidad se hace más difícil y se corre el riesgo de no proporcionar la atención necesaria a todos; de tal forma que mientras se le suministra ayuda a un niño los demás están perdiendo una o varias oportunidades de aprendizaje, además los niños que incluyen pueden llegar a imitar las conductas de sus compañeros tales como el grito, la agresividad o algunas estereotipias.

Por esta razón es conveniente preparar al niño de manera adecuada para estar en un colegio que le proporcione un aprendizaje de comportamientos como seguimiento de instrucciones, cooperación, realización de actividades cotidianas, imitación de juegos, reglas sociales y comunicación.

Por su parte la terapia debe aplicarse en un ambiente natural de forma sistemática y estructurada; en contextos donde el niño convive normalmente y así enseñarle conductas que realmente sean funcionales, como esperar el turno en una fila, comprar en la tienda, compartir con amigos, esperar para



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

comer etc. Esto facilita la generalización, es decir que realice las actividades aprendidas en diferentes lugares y momentos (Saquicela, págs. 79-84).

La intervención será una combinación de programas diseñados para incrementar la comunicación, el juego, la socialización y las habilidades de autoayuda, cada niño tiene su programa individual de acuerdo a su necesidad personal, pero cualquier distribución que se organice podrá ser aumentada o disminuida dependiendo de la edad, etapa de la terapia, requerimientos de enseñanza aprendizaje o por cualquier variable independiente que se presente.

La terapia consta de un nivel *inicial*, en donde se pretende conocer al estudiante, establecer una relación divertida, cálida y reforzada. En el primer mes se enfatiza la identificación y el establecimiento de refuerzos, de esta manera se logra que el niño se encuentre más predispuesto al proceso de enseñanza aprendizaje.

El niño adquirirá habilidades como aprender a sentarse, permanecer en su puesto, atender una orden, entender la causa – efecto. Es la etapa en donde se conocen los conceptos y habilidades básicas; además de que su cooperación será traducida en premios.

La etapa *media* involucra el aprendizaje específico de la comunicación, el juego, el auto – ayuda y las habilidades sociales. Los conceptos complejos se dividen en pasos mas sencillos y los conceptos abstractos se los convierte en concreto, el objetivo a largo alcance es que el niño logre funcionar en ambientes naturales. Usualmente esta es la etapa en donde se hace la inclusión escolar.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

En la etapa *avanzada*, se encausa más a un ambiente diario y natural, la socialización, el juego, el área afectiva, la cognoscitiva y la comunicación son su objetivo principal.

Así mismo las personas cercanas deben estar presentes en la terapia y tener contacto directo y continuo con el terapeuta, para aprender a manejar diversas situaciones y a enseñarles diferentes habilidades. Adicionalmente al realizar la terapia con otros integrantes de la comunidad disminuye el rechazo que constantemente se presenta.

Leaf y McEachin nos dicen que 30 son las horas mínimas de intervención; teniendo oportunidades de aprendizaje con calidad en todas las áreas de desarrollo. La mayor parte del tiempo en el que el niño está despierto incluyendo tiempo libre, juego, deportes, rutinas diarias como la del baño y cepillado de dientes, colegio, visita a familiares y amigos, el área afectiva, emocional, la comunicación, la cognición y en fin todas aquellas actividades encaminadas al desarrollo integral del niño deben estar incluidas dentro del programa (Leaf y McEachin, pág. 4).

Los autores corroboran que la intensidad horaria y el inicio temprano de la terapia es una característica esencial de la efectividad del programa.

Por último las asesorías y talleres diseñados para los padres, familiares y personas que de una u otra forma están involucradas con el niño, se establecen dependiendo de las necesidades del pequeño y su familia, con el fin de enriquecer la terapia con el apoyo de los familiares quienes continuarán con los procedimientos en los momentos en los que el terapeuta no esté presente.



### 3.3 Programa Pecs.

Para Mariela Arce es un método de comunicación visual y lectoescritura que ha sido aplicado con éxito (Arce, pág. 147). Es un sistema alternativo de comunicación para personas que no utilizan un lenguaje oral, consiste en el intercambio de un símbolo que se denomina elemento comunicador entre el estudiante y el terapeuta, que también pueden ser sus padres.

Este sistema fue desarrollado para satisfacer la necesidad de dotar de comunicación a ciertos alumnos autistas. Eran niños y niñas en donde otros sistemas alternativos de comunicación no habían tenido resultados efectivos.

Antes de introducir este sistema, es preciso realizar una evaluación inicial de la que extraeremos la información necesaria sobre las distintas variables que hemos de tener en cuenta para que sea eficaz y se adapte a la persona que estamos evaluando:

Según Aldo Barbero el Pecs no sólo es un sistema de comunicación para utilizarlo aisladamente, sino que puede servir de pasarela para adquirir otros sistemas de comunicación más funcionales.

Las fases del programa van a depender de la evolución que demuestre cada estudiante; consta de VI fases que van desde el intercambio físico de un solo elemento comunicador por un objeto, hasta el desarrollo de habilidades lingüísticas más complejas.



## Fase I: El intercambio físico

Su objetivo está en que cuando vea un objeto altamente preferido, el estudiante tomará la imagen del objeto, se acercará hacia el terapeuta y dejará la imagen en la mano del terapeuta. Al hacer esto, el niño inicia un acto de comunicación para obtener un resultado concreto dentro del contexto social.

Los puntos clave en esta etapa son:

- Dos terapeutas son necesarios en esta etapa temprana. Uno está detrás del estudiante, el otro enfrente.
- No hay incitaciones verbales.
- Siempre responda como si el estudiante hubiese hablado.
- Organice al menos 30 oportunidades a lo largo del día para que el estudiante pueda pedir.

La fase tiene algunos pasos que a continuación se indican.

### A.- Intercambio Completamente Asistido.

- ❖ El estudiante deberá alcanzar el objeto deseado y el terapeuta físicamente ayudará al estudiante al recoger la fotografía.
- ❖ Una vez que la fotografía apenas toque al segundo terapeuta, el niño será inmediatamente recompensado.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- ❖ El terapeuta responde, Ah, quieres la pelota, Gracias por decirme que quieres lo que quieres.
- ❖ No se usan incitaciones directas por ejemplo dame la fotografía.
- ❖ La mano abierta del terapeuta es la pista para el niño.

### B. Refuerzo gradual

- ❖ Inicie evitando el elogio verbal, para luego elogiar al estudiante cuando dejen la fotografía.
- ❖ Una vez que se deja la fotografía, el estudiante es inmediatamente reforzado.

### C. Pista de la mano abierta

- ❖ Esperar progresivamente más tiempo antes de mostrar la mano abierta.

### D. Problemas para iniciar

- ❖ Algunos estudiantes van a arrebatar, por lo tanto el terapeuta debe sujetar bien el objeto deseado en su mano libre.
- ❖ Revise sus herramientas. No ponga a la persona favorita detrás del estudiante, sino frente al niño para establecer contacto visual.
- ❖ Es muy importante reforzar de inmediato.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- ❖ Mientras refuerza girar la fotografía hacia el estudiante para mantener la atención en incrementar el reconocimiento de esa foto (Barbero, pág. 8).

### **Fase II: Desarrollando la espontaneidad**

El objetivo es que el estudiante irá al tablero de comunicación tomará la foto e irá al adulto y la dejará en su mano. Se necesita una foto de un objeto muy referido sujeta con velcro al tablero, el estudiante y el terapeuta están sentados igual que en la fase I.

En los puntos claves encontramos

- No incitar verbalmente.
- Entrénele con un grupo de fotos, una cada vez.
- Trabajar con varios terapeutas alternados.
- Haga pruebas de entrenamiento estructuradas, al menos 30 por día.

Pasos:

- A. Permita al estudiante 10 a 15 segundos de juego con el objeto deseado o que coma parte del refrigerio. Tome el objeto y muestre el tablero de comunicación con la fotografía. Si es requerida, ayude físicamente.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

B. Incremente la distancia entre el estudiante y el terapeuta.

- El estudiante inicia el intercambio al tomar la fotografía.
- El estudiante agarra a un adulto.
- El adulto se inclina hacia atrás para que el estudiante tenga que ponerse de pie para agarrarlo.

C. Gradualmente el adulto incrementa la distancia por centímetros, de acuerdo al éxito del estudiante, luego los incrementos de las distancias son mayores. Las fotografías aún están cerca del estudiante.

D. Aumente las distancias entre el estudiante y las fotos, yendo primero a la fotos y luego al adulto (Barbero, págs. 9-10).

### **Fase III: Discriminación de fotografías**

El objetivo es que el estudiante solicitará los objetos deseados yendo al tablero de comunicación, seleccionando la foto y volviendo al interlocutor a dársela.

El estudiante y terapeuta están sentados en una mesa, viéndose cara a cara. Se debe tener disponibles varias fotos relevantes e irrelevantes y los objetos correspondientes.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los puntos claves son:

- No incitación verbal.
- Continúe con las actividades organizadas de forma estructurada, durante 20 oportunidades.
- Varíe la posición de as fotos en el tablero.

Los pasos:

- A. Inicie con un objeto deseable y no que no: por ejemplo comida y calcetín, refuerce con lo que el estudiante elija. Elogie verbalmente si elije el deseado de lo contrario no reaccione. Continuar hasta que 8 de 10 intentos sean completados.
- B. Añada fotos y manipule el valor del refuerzo de las fotografías no preferidas para que el niño aprenda a hacer elecciones entre fotografías igualmente deseadas.

Entre los problemas podemos encontrar:

- a) Mientras se enseña la discriminación de imágenes, asegúrese de cambiar la ubicación en el tablero.
- b) En el tablero ocasionalmente debe haber un objeto no deseado.
- c) Si el estudiante comete un error en la selección, diga lo que el estudiante le ha dicho “Tú quieres unas papas”, luego “Si quieres las papas necesitas pedir las papas” (Barbero, págs.10-11).



#### **Fase IV: Estructura de la oración.**

El objetivo se encuentra en que el estudiante solicite artículos presentes y no presentes usando frases de varias palabras yendo al libro. El estudiante toma la foto de “Yo quiero” y la coloca en una línea de frases, luego toma la foto y la coloca; saca la tira de velcro y la lleva a su interlocutor.

Lo siguiente debe estar disponible:

- El tablero de comunicación.
- Tira como línea de frase.
- “Yo quiero”.
- Imágenes y objetos de actividades de refuerzo.

#### **Pasos**

- A. Foto fija “Yo quiero”. Esta es adherida a la esquina superior izquierda del tablero de comunicación. Cuando el estudiante desea un objeto o actividad, guíelo a poner la imagen “yo quiero”, colóquela en el lado izquierdo de la línea frase, tome y ponga la imagen del objeto deseado junto a ella en la línea. El niño se acercará a su interlocutor y le da la tira de Velcro. Elimine todas las pistas con el tiempo. Se considera criterio con el 80% y al menos tres terapeutas.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- B. Moviendo la imagen yo quiero, póngala en la esquina superior derecha del tablero de comunicación. cuando el estudiante quiera un objeto o actividad guíele a tomar la imagen “yo quiero” sitúela a la izquierda de la tira frase, tome y sitúe la imagen del objeto deseado cerca de ella en la tira. A continuación se aproxima a su interlocutor y le da la tira. Vaya retirando las pistas a los largo del tiempo. Se considera criterio con el 80% y al menos tres terapeutas.
- C. Referencias no a la vista. Cree oportunidad para que el estudiante solicite objetos o actividades que no estén a la vista (Barbero, págs. 11-12)

### **Fase V: Respondiendo a “Qué quieres”**

El objetivo se centra en que el estudiante pueda de manera espontánea solicitar una variedad de objetos y puede responder a la pregunta ¿Qué quieres?

Se necesita tener disponible el tablero de comunicación con la imagen “Yo quiero”, la tira de Velcro y fotos de objetos. Tenga varios objetos de refuerzos disponibles pero inaccesibles.

Pasos.

- A. Retardo de cero segundos. Con un objeto deseado presente y la tarjeta “Yo quiero” en el tablero de comunicación, el terapeuta simultáneamente señala la tarjeta “Yo quiero” y pregunta ¿Qué quieres?, el estudiante debe tomar la imagen “Yo quiero” y completar el intercambio.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- B. Aumentando el intervalo de retraso. Comience aumentando el tiempo entre preguntas ¿Qué quieres? Y señalar a la tarjeta de “Yo quiero”.
- C. No darle ninguna pista de señalar. Una vez que el estudiante ha conseguido consistentemente dominar la orden ¿Qué quieres? entonces, sistemáticamente mezcle oportunidades para solicitud y respuesta espontánea (Barbero, pág. 12).

### **Fase VI Respuesta y comentario espontáneo**

El objetivo radica en que el estudiante responda apropiadamente a ¿Qué quieres?, ¿Qué ves? Y otras similares cuando son hechas de manera aleatoria.

Se debe tener preparado el tablero de comunicación con la imagen “Yo quiero”, la de “Yo veo” y la de “yo tengo”. También se debe tener disponible varias imágenes de objetos menos preferidos de los cuales el estudiante ya ha aprendido la imagen.

#### **Pasos:**

- A. ¿Qué ves?
- B. ¿Qué ves? Vs ¿Qué quieres?
- C. “Ver” vs “Quieres” vs “Tener” (Barbero, pág.12).



Agenda de trabajo. Cortesía Aula Estable “El Verbo”.

Este sistema de comunicación permite construir agendas, que son formas visuales de representar todas las actividades que se van a realizar, permitiéndole sentirse competente por tener un sistema de comunicación. Hace que los cambios sean suaves y que el niño sepa que va a ocurrir luego; brindándole seguridad y predictibilidad.

Las agendas proveen de información visual que nos ayudan a clarificar los eventos regulares que sucederán pero también cambios que podrán ocurrir, también proveen de organización y planificación de las tareas y eventos. Estas colaboran en establecer el concepto de terminado, establecen rutinas por lo tanto es menos riesgos de que sucedan imprevistos.



Este sistema también nos permite crear miniagendas y son aquellas que desmiembran una actividad en pequeñas partes. Sin embargo la información que se brinda no debe ser perturbadora.



Sobre la mesa se ofrece una miniagenda del orden de las actividades que se encuentran en el estante. Cortesía Aula Estable “El Verbo”.

### 3.5 Programa Teach.

Fue Implementado por Eric Schopler y su equipo en 1971, el Programa TEACCH sus siglas significan Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y otras Discapacidades de Comunicación Relacionadas, es un programa educativo para niños con autismo y otros problemas de comunicación. Su principal objetivo es ayudar a dichos niños a desarrollarse de la mejor manera posible, de modo que puedan ser tan autónomos como sea posible en la edad





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

adulta. La filosofía de este programa se basa en los rasgos principales que encontramos en los niños con autismo (percepción visual, apego a las rutinas e intereses especiales) y su ajuste a sus necesidades individuales.

Schoppler y Mesibov; nos dicen que es una enseñanza estructurada y la estructuración del entorno son los enfoques más importantes del programa TEACCH. La disposición del aula debe estar físicamente organizada de forma que permita al alumno entender mejor el entorno y lo que se espera de él.

Las tareas están también organizadas en el espacio y en el tiempo de manera que el niño pueda predecir y entender su secuencia. Las tareas, preparadas individualmente de acuerdo con la atención que puede ofrecer el niño, se planifican para periodos bien definidos con un principio y un final muy claros, las tareas son ampliadas y ajustadas a la capacidad de atención del niño hasta que complete su plan de trabajo.

Los cuatro componentes principales de la enseñanza estructurada son:

### **Organización física**

Aquí nos referimos a la disposición física de una sala o espacio utilizado para enseñar, trabajar o vivir actividades. El énfasis se pone en áreas sistemáticas, visualmente nítidas y delimitadas para actividades específicas. Esto permite a los alumnos identificar y recordad actividades que se producen allí y las relaciones entre las actividades. La organización física mejora la capacidad de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

los alumnos con autismo para comprender y actuar eficazmente en sus entornos.

Los niños con autismo tienen dificultades para distinguir entre eventos diferentes. Un aula claramente organizada subraya las actividades específicas y refuerza los conceptos importantes. Por ejemplo, si una ubicación visualmente clara en la sala siempre se utiliza para tareas de aprendizaje individualizadas, un niño sabrá que se espera de él cuando se le coloca en ese lugar. De igual manera, el niño puede comprender mejor la relación entre el trabajo y el juego si a la consecución satisfactoria de una actividad de trabajo-estudio individual le sigue a continuación el juego en una zona de juegos visualmente diferente.

La estructura visual de un aula ayuda a los alumnos con autismo o problemas de aprendizaje similares centrar su atención en los aspectos más relevantes de sus tareas. Estos alumnos a menudo se distraen por lo que ven o lo que oyen, lo que hace que les resulte difícil identificar o atender a pistas relevantes.

El bloqueo de tantas imágenes y sonidos extraños como sea posible puede ayudarles a centrarse en las dimensiones más relevantes de sus actividades. Las paredes de separación pueden reducir las distracciones visuales y auditivas, las estanterías de libros, los cortinas en las ventanas son distracciones, la distribución de las áreas de trabajo alrededor del aula y el uso mínimo de decoraciones en las paredes cercanas a las áreas de estudio individuales son otras maneras de reducir las distracciones.

Resulta útil tener áreas de estudio cerca de las estanterías o armarios de manera que los materiales de enseñanza sean fácilmente accesibles. Para algunos alumnos, el hecho de que los pupitres se apoyen sobre la pared



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

elimina distracciones y lea ayuda a centrar su atención en las dimensiones relevantes de sus actividades de aprendizaje.

### **Estructura física no visual**

A menudo es más productivo utilizar otras estructuras para facilitar el aprendizaje, dependiendo de la función del espacio. Por ejemplo, la ubicación del área de aseo es de gran importancia, la educación para la higiene personal en alumnos preescolares o de desempeño inferior es inútil si hay una larga distancia entre su aula y los aseos. Incluso aunque los alumnos tengan destrezas de higiene independientes, el valioso tiempo del aula puede utilizarse de una forma más productiva que yendo y viniendo al aseo con cada uno de los niños. Los lugares en el aula en los que los alumnos pasan momentos independientes, como los de juego o tiempo libre, es mejor situarlos lejos de las salidas por las que pueden deambular los alumnos.

### **Consideraciones de desarrollo**

El espacio o estructura de aula apropiados varían dependiendo de la edad y del nivel de desarrollo de los alumnos. Para los niños de preescolar, las áreas de aprendizaje pertinentes normalmente incluyen juego, trabajo individual o independiente, grupo de destrezas sociales, juego exterior, aseos y destrezas autónomas. Para alumnos en edad escolar, se utilizan otras zonas similares a las de los niños más jóvenes, recalcando las necesidades de este grupo de edad; estas incluyen una zona de tiempo libre y de destrezas de autoayuda.

### **Individualización**



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Las necesidades únicas de cada alumno pueden facilitarse a través de la estructura física. Por ejemplo, un pupitre puede estar delante de una pared desnuda con trozos de cinta en el suelo que indica el lugar en el que se coloca la silla cuando el alumno está trabajando.

### **Área de transición**

Un área de transición es el lugar donde se colocan todos los programas. Los alumnos acuden allí para saber cuál será su próxima actividad, lo que les permite orientarse para el cambio. Las áreas de transición son una forma concreta, a través de esquemas visuales de introducir una continuidad en los muchos cambios que se producen durante la jornada escolar. Son un segmento importante de la estructura física que impide y reduce una de las fuentes comunes de agitación y problemas de comportamiento en el autismo.

### **Programas**

Los programas ayudan a los estudiantes a prever y predecir las actividades, explican que actividades se van a producir y en que orden. Los programas visualmente claros ayudan a los alumnos con autismo a reducir los problemas de deficiencia de memoria o atención de tiempo y de organización. Compensan los problemas de lenguaje receptivo, que también provocan obstáculos para seguir las instrucciones verbales; fomentan la independencia del alumno, especialmente de interacciones negativas con el profesor sobre la necesidad repetitiva de saber que viene a continuación y aumentan la automotivación



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

mediante recordatorios visuales; por ejemplo de que primero es el trabajo y después el juego.

Conforme los alumnos aprenden a seguir un programa, también aprenden a seguir instrucciones de una forma más independiente. Estas son destrezas necesarias para funcionar en instalaciones comunitarias para adultos, y los programas pueden utilizarse más fácilmente cuando es necesario en entornos para adultos.

### **Tipos de programas.**

En un aula de TEACCH, normalmente se utiliza simultáneamente dos tipos de programas: el programa general del aula y los individuales que resumen el día para toda la clase. Muestran los horarios generales de trabajo y de descanso.

El programa general del aula es relativamente constante de una semana a otra excepto cuando requiere ajustes por viajes al exterior, acontecimientos especiales o actividades comunitarias. Este programa normalmente se coloca de forma que todo el mundo lo vea y lo utilice, el formato puede ser escrito o ilustrado con imágenes o dibujos que representen cada actividad. Esos programas gráficos pueden disponerse de arriba a abajo o de izquierda a derecha.

Los programas individuales ayudan a los alumnos a entender y recordar que deben hacer durante las actividades enumeradas en el programa general. El programa puede basarse en una palabra o en un dibujo. El alumno saca el dibujo relevante del sobre de su programa, lo lleva al lugar donde se realiza la actividad y coloca la imagen en un bolsillo o sobre similar. El alumno entonces



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

pasa al siguiente elemento del programa. El niño está ya listo para coger el siguiente elemento del programa.



Programa individual después del recreo. Cortesía Aula estable “El Verbo”.

### **Sistemas de trabajo.**

El sistema de trabajo informa a los alumnos sobre qué hacer cuando están en sus áreas de trabajo independientes. Este aspecto o enseñanza estructurada es esencial para que los alumnos aprendan cómo trabajar de forma independiente de la supervisión del maestro, los sistemas de trabajo ayudan al niño a saber qué se espera de ellos durante una actividad, maneras de organizarse sistemáticamente, y cómo completar sus tareas.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Indican las tareas que se supone que los alumnos deben realizar, cuánto hay que hacer y a conocer cuando han terminado.



Caja Teacch, en donde el estudiante debe colocar el número de elementos de acuerdo a la orden visual. Cortesía Aula Estable “El Verbo”

### **Consideraciones sobre el desarrollo.**

Los sistemas de trabajo pueden diseñarse para alumnos de todos los niveles de desarrollo dependiendo de un uso graduado de la complejidad simbólica. En niveles inferiores de desempeño se usan directamente los objetos. Los niveles siguientes implican el uso de códigos de color, imágenes, números y palabras escritas.

### **Individualización**

Cada uno de los ejemplos de sistema de trabajo mostrados anteriormente pueden ser individualizados en relación con las necesidades educativas y el



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

nivel de comunicación de cada alumno. El principal factor de limitación es el conocimiento por parte del maestro de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos y de la mejor manera de traducir estas para que encajen en un sistema de trabajo-estudio. Este mismo sistema puede adaptarse para adultos que vivan en la comunidad o en un hogar de grupo.

### **Organización de tareas**

La organización de tareas es el cuarto componente principal de la enseñanza estructurada. El sistema de trabajo le ofrece al alumno información visualmente clara sobre que implica la tarea de aprendizaje, cuántas cosas hay que hacer, cuántas cosas se han hecho ya y el resultado que se espera.

La organización de materiales proporciona directrices visuales claras sobre la relación de posición entre las piezas y la consecución de la tarea. Esas ayudas visuales son útiles para nuestros alumnos porque ofrecen instrucciones de una manera más fácil de entender para ellos; clarifican los requisitos de las tareas, sus secuencias, los conceptos relevantes y otras directrices importantes.

Las variaciones individuales de estas plantillas se realizan fácilmente dependiendo de la evaluación educativa y de los requisitos de currículo de cada alumno. Las plantillas normalmente van de izquierda a derecha, pero también pueden presentarse de arriba hacia abajo, indicando la secuencia a seguir.

### **Rutinas constructivas**

La estructura física facilita rutinas para la localización de la función y actividad, los programas ofrecen rutinas para las secuencias y los cambios de actividad;





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

los sistemas de trabajo ayudan a crear hábitos para tareas de aprendizaje, actividades de ocio y rutinas para ir de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo. Estas rutinas son útiles no sólo en el aula y en casa, sino que además se transfieren al lugar de trabajo y a otros entornos residenciales.

Existen otros puntos que se deben conocer para brindar mejor aprendizaje:

### **1. Instrucciones**

Las instrucciones pueden darse tanto de forma verbal como no verbal. El modo decidido de comunicación del profesor deberá ser el que se comunique más claramente con cada alumno. Para las instrucciones verbales esto a menudo, significa utilizar un lenguaje mínimo, también pueden darse con gestos y pistas contextuales, facilitadas por las estructuras visuales comentadas con anterioridad.

### **2. Pistas**

Las pistas del profesor pueden ser útiles, especialmente cuando se enseñan nuevas tareas. Nuestros alumnos aprenden más eficazmente cuando completan una tarea con precisión y éxito, porque su aumento de competencia no sólo refuerza el proceso de aprendizaje, sino también la sensación de confianza del alumno, pueden ser útiles diferentes tipos de pistas dependiendo del nivel de comunicación.

Las pistas físicas se utilizan para orientar las acciones de los alumnos hacia la consecución de una tarea, como señalar con el dedo o modelar como se hace algo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El acompañamiento de las instrucciones verbales con gestos que sirven como pistas, con frecuencia aumenta la comprensión del alumno. Antes de dar la pista es importante contar con la atención del alumno. Esto no significa que haya que establecer contacto visual. Algunos de nuestros alumnos señalan su atención por la orientación del cuerpo, una respuesta verbal o por que se detienen en otras actividades.

### 3. Refuerzos

Los alumnos con autismo no siempre están motivados para el trabajo. Los maestros deberán descubrir qué motiva a sus alumnos como comida, juguetes, etc. Los refuerzos deben utilizarse sistemáticamente si queremos que sean herramientas de enseñanza eficaces, la frecuencia como el tipo de refuerzo deben ser individualizados; algunos alumnos necesitan un refuerzo continuo, mientras que otros sólo lo necesitan de forma intermitente. Los refuerzos deben seguir inmediatamente al comportamiento o destreza aprendidos.

#### 3.6 Programa Schaeffer

El sistema Schaeffer incluye dos componentes que lo definen como tal y a la vez, lo diferencian de otros procedimientos de intervención; nos referimos al Habla Signada y a la Comunicación Simultánea.

La verdadera fuerza de este sistema reside en que su uso o utilización se basa en el marco general de desarrollo global del niño, lo que nos posibilita la comprensión de las alteraciones comunicativas que presentan ciertas patologías. Este programa constituye un poderoso instrumento de enseñanza



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

de la comunicación en niños y niñas no verbales, y en algunos casos supone la aparición del lenguaje oral (<http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema7.htm>).

Con el sistema Schaeffer, se le ofrece al estudiante una entrada al lenguaje lo más completa posible, para que asocie determinados elementos significativos en dos modos: oral y signado. De manera que la intención de comunicación que puede estar severamente dificultada en la vía de producción oral, se canalice a través de un signo que puede resultarle más fácil.

Su objetivo es adaptar el sistema de comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer a la práctica educativa en la asignatura de Educación Física. Concretamente a un circuito rotativo por estaciones con los objetivos de adquirir y mejorar sus habilidades motrices básicas, así como la coordinación dinámica general, la marcha, carreras, saltos, giros, etc. y desarrollar posibilidades lúdicas y predeportivas a través de habilidades como juegos y deportes adecuados.

Junto a estos objetivos propios del área de Educación Física, también se trata de contribuir a otros objetivos de ámbito global como son capacitar gradualmente al alumno para que adopte actitudes posturales y corporales adecuadas y se oriente de forma paulatina a organizar el espacio y el tiempo en la actividad y rutinas cotidianas.

Tras varias semanas de observación el profesor de Educación Física inmerso dentro del aula específica del niño autista, trata de familiarizarse con la dinámica, rutinas, comunicación, tareas y temporalización de las sesiones, una de las conclusiones a las que se llega es que la propuesta de tareas que se le



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

ha de ofertar al niño ha de estar perfectamente estructurada y organizada; evitando que le produzca estrés o angustia al no conocer qué va a hacer a continuación. Por tanto, para la incorporación del circuito rotativo por estaciones a la rutina del aula, se ha de confeccionar una tarjeta que se ha de incluir dentro del listado de tareas diarias.

El circuito rotativo por estaciones está compuesto por un total de 10 estaciones, habiendo recurrido para su confección a un material de lo más común en el almacén del departamento de Educación Física, con la intención de que pudiese ser aplicado en cualquier centro educativo que contase con un mínimo de recursos materiales.

A continuación se enumera brevemente cada una de las tareas a desempeñar en las estaciones detallando el material necesario.

1. Andar haciendo zig-zag entre conos: de 15 a 20 conos y tiza).
2. Elección de pelota, de aro y lanzamiento: 4 aros, siendo 3 de ellos de distinto color a ser posible, 3 cuerdas, 3 pelotas de distinto color, 1 cono, 1 tiza y 1 arco.
3. Caminar sobre los bancos: 3 bancos suecos y 1 tiza.
4. Rampa, salto y croqueta rampa: 1 o 2 colchonetas, dependiendo del grosor y 1 tiza.
5. Caminar sobre la cuerda: 1 cuerda larga o varias cortas ensambladas y 1 tiza.
6. Tiro a portería con elección de stick de hockey: 3 o 4 sticks de diferentes colores, 1 portería, 1 tiza y 1 pelota de hockey o más grande.
7. Elección y lanzamiento de aro a cono: 1 cono, 3 o 4 aros pequeños de distintos colores y 1 tiza.
8. Agacharse y pasar a través del túnel de 8 a 10 ladrillos de plástico, 4 o 5 aros y una tiza.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

9. Paso bajo la valla, me incorporación y salto: 2 vallas de atletismo regulable, 1 colchoneta y tiza.
10. Coger la pelota y botar sobre la marca: 1 cesto, pelota de baloncesto o similar y 1 tiza.

La creación de este circuito no es suficiente por sí solo; como una herramienta eficaz para su uso y adaptación al niño autista se hace imprescindible la utilización del sistema de comunicación Schaeffer para poder entender el reto a conseguir en cada estación y así lograr los objetivos propuestos al comienzo de este trabajo. Por tanto, es fundamental la creación y adaptación de nuevos signos para que el niño capte la intencionalidad de cada una de las tareas.

A continuación las diferentes fases acompañadas de fotos.

1. "*Andar haciendo zig-zag entre conos*", se ha utilizado el signo andar del diccionario Benson-Schaeffer, que consiste en simular con los dedos índice y corazón andar sobre una superficie. Se muestra al niño el signo de andar para que entienda cuál es el propósito.



Figura 1. Utilización del signo andar del diccionario Benson-Schaeffer.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

2. *"Elección de pelota, de aro y lanzamiento"*, antes de coger una de las pelotas que están colocadas en el suelo es necesario especificarle al niño cuál es el color que tiene que visualizar para cogerlo de entre las opciones (rojo, amarillo y azul), por esto se le hace el signo correspondiente al color amarillo. El gesto consiste en hacer pequeños giros de muñeca tras poner la mano abierta y la palma hacia dentro.



Figura 2. Utilización del signo amarillo del diccionario Benson-Schaeffer.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

Una vez realizado el signo amarillo, la siguiente instrucción que ha de transmitirle el profesor al niño es la acción de lanzar. Dado que en el sistema de comunicación por signos Benson-Schaeffer no existe el término lanzar, se ha recurrido a crearlo, siendo la forma de realizarlo flexionando y estirando el brazo de un golpe seco en dirección al punto al que se desee llegar con el tiro.





Figura3. Aplicación del signo lanzar inventado para la estación.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

3. "*Caminar sobre los bancos*", el objetivo es mejorar el equilibrio, empleando para ello el mismo signo de comunicación andar, ya comentado anteriormente en la primera estación. Al llegar a cada estación, el niño siempre se encuentra dibujado sobre el suelo una señal que indica "espera" y que muestra el profesor al alumno para que le preste atención. Como ayuda al signo hay marcas pintadas en el suelo con tiza con un cuadro que contiene unos pies dibujados sobre los que se sitúa el alumno para esperar instrucciones. Este signo se ejecuta con ambas manos con las palmas abiertas hacia fuera, realizando movimientos hacia delante y hacia atrás.





**Figura 4.** Utilización del signo esperar del diccionario Benson-Schaeffer.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

**3.** "*Rampa, salto y croqueta*", se realiza el signo de saltar para que después de recorrer la rampa con el signo de andar y efectúe la acción para caer sobre la colchoneta. Los dedos índice y corazón estirados suben y bajan sobre la palma de la mano contraria.



Figura 5. Utilización del signo saltar del diccionario Benson-Schaeffer.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

En esta misma estación debido al hecho que no existe ningún signo en el sistema de comunicación que indique la acción de rodar, se ha empleado un gesto que fuera fácil de entender y que se pudiera aplicar a este tipo de ejercicios u otros que pudieran presentarse similares. El signo se realiza pasando un brazo sobre otro sin parar, tal y como aparece en la fotografía.



Figura 6. Aplicación del signo rodar inventado para la estación.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)



5. *"Caminar sobre la cuerda"*, se vuelve a emplear el signo de andar.

6. *"Tiro a portería con elección de stick de hockey"*, se ha de elegir uno de los sticks de hockey que hay en el suelo antes de golpear la bola. Para ello es necesario indicarle al niño el color, que en este caso es el azul del sistema Benson-Schaeffer, señalando al cielo con el dedo pulgar elevando el brazo.



Figura 7. Utilización del signo azul del diccionario Benson-Schaeffer.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

7. *"Elección y lanzamiento del aro al cono"*, hay que colar los aros que se indiquen en el cono que hay situado frente al niño, y para ello en primer lugar hay que elegir el color del aro, que en este caso se ha elegido el verde, por lo tanto se le indica al niño el signo del color verde para que lo identifique y discrimine de entre los otros, consistiendo en colocar los dedos índice y



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

corazón de la mano derecha en "V" delante de la boca y llevándolos hacia delante.



Figura 8. Utilización del signo verde del diccionario Benson-Schaeffer.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

Tanto en esta estación, en la cual se deben introducir una serie de aros en un cono, como en la mayoría de las anteriores, una vez realizada la actividad es muy conveniente que haya un refuerzo positivo que premie el trabajo bien hecho y/o las ganas de intentarlo, aplicando la fórmula de refuerzo (chocando las manos) utilizada en el aula.



Figura 9. Aplicación de la fórmula de refuerzo utilizada en el aula.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

8. "*Agacharse y pasar a través del túnel*", la finalidad es que pase entre los aros y para ello es necesario el seguimiento, ya que en este caso, por si solo no es capaz de hacerlo, estando el profesor cerca de el niño por si hiciera falta ayudarle o corregirle.



Figura 10. Seguimiento para asegurar la consecución de la actividad.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)





9. *"Paso bajo la valla, incorporación y salto"*. Para que se logre esta acción es necesario, como en muchas otras pruebas, un proceso de moldeamiento, de tal modo que, vaya adquiriendo el gesto y realice el ejercicio correctamente. Se trata de tomar contacto con el niño para que el profesor realice con él, el movimiento y así vaya asimilando la forma de ejecutar dicho movimiento.



Figura 11. Proceso de moldeamiento.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

Después de haber pasado por debajo de la valla, el profesor realiza el gesto de saltar para que finalmente supere el reto planteado en esta estación.



Figura 12. Signo de saltar diccionario Benson-Schaeffer y niño supera el obstáculo.

10. "*Coger la pelota y botar sobre la marca*", el niño debe botar la pelota, y para ello en primer lugar es necesario comunicarle el concepto de pelota para que la identifique y por tanto sepa que la actividad va a ser con la misma. Este signo se expresa con la mano abierta y la palma hacia abajo, realizando movimiento de ascenso y descenso.



Figura 13. Utilización del signo pelota del diccionario Benson-Schaeffer.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

A continuación, se expresa la acción de coger, consistente en abrir y cerrar la mano abierta que está extendida al frente. Esta acción para que se entienda mejor también puede ser acompañada de un modelado, consistente en que el profesor haga de ejemplo de la actividad que se le requiere al niño.



Figura 14. Utilización del signo coger del diccionario Benson-Schaeffer.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)

Comunicado el concepto de pelota, de coger y el proceso de imitación para botarla, es importante que el niño se fije en el círculo dibujado en el suelo, ya que la representación grafica o un patrón a seguir claro acerca de donde tiene que botar en este caso es más fácil de comunicar en este tipo de niños.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA



Figura 15. Transcurso de la tarea planteada en la décima estación.

Una vez terminado el circuito, así como cualquiera de las actividades que lo componen es importante como ya se ha dicho anteriormente el refuerzo ya sea chocando las manos o expresándole que lo ha hecho bien, éste último se expresa colocando la mano en piña cerca de la boca y abriéndola cuando se separa de la boca.



Figura 16. Utilización del signo bien del diccionario Benson-Schaeffer.

[www.efdeport.com](http://www.efdeport.com)



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### Conclusiones

Más allá del aporte bibliográfico, las metodologías y experiencias que se manifiestan en la investigación, la finalidad al escribir ha sido demostrar el convencimiento de que la educación de las personas excepcionales en la escuela ordinaria es posible y es el camino más propicio para generar sociedades incluyentes, democráticas y practicantes de la paz. Cumpliendo su compromiso de ser instituciones abiertas a la Cultura de la Diversidad y en donde se enseña y practican los Derechos Humanos.

Como en toda práctica educativa la presencia de dificultades es lo normal, la diferencia es que éstas se transformen en retos generadores de investigación y aporten al mejoramiento de la calidad de la educación para todos y todas.

Dentro de los Retos del Aprendizaje se ha podido comprobar los cambios que han generado las instituciones para poder satisfacer las necesidades de sus niños incluidos. Cambios en la capacitación y sensibilización a sus equipos de trabajo. Pero aún deben pulirse desde porque ésta debe realizarse desde equipo administrativo hasta el de limpieza. Además que debe complementarse con mayor involucramiento en el aspecto comunitario.

Se discrepa la forma en que se utiliza el Aula Estable, porque los estudiantes con autismo comparten más tiempo que en el Aula Regular. Debe modificarse los horarios en donde la situación cambie, teniendo al Aula Estable como una de Recursos para que se afianzan y se preparen experiencias y que por lo tanto; el niño incluido tenga mejores logros y que comparta más vivencias con sus compañeros de aula.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Desde el punto de esta investigación se concluye que la educación debe ser impartida y compartida con los estudiantes, las familias, los docentes y toda la comunidad; partiendo de valores de cooperación y solidaridad. La observaciones nos han dado respuesta positiva; ya que las unidades educativas están muy empeñadas en que la inclusión no sea solo institucionalizada sino que se irradie hacia el círculo familiar y social, permitiendo el cumplimiento del objetivo sobre los Retos de la Inclusión Educativa de los estudiantes Autistas.

Aunque aún hay cabos sueltos en lo que respecta a que todo el equipo no tiene una misma dirección con respecto a las estrategias de aprendizaje y que falta mayor involucramiento del equipo administrativo en la inclusión. Pero a pesar de esta dificultad; tienen un pensamiento común sobre lo que se espera de la inclusión que realizan, de acuerdo a los principios filosóficos que promulga su institución.

Se ha aprendido que el trabajo en equipo da una amplitud más extensa para conocer a los estudiantes y poder aplicar adaptaciones curriculares integrales, además, que las constantes capacitaciones específicas y la comunicación entre profesionales brindan más seguridad en el trabajo y posibilidades de buscar otras opciones que mejoren la calidad de la inclusión y de la educación.

Otro punto muy importante; cabe recalcar es que tenemos que mejorar la cultura de la investigación. Se tuvo dificultades cuando los padres de familia no quisieron que sus niños participen en el proceso investigativo y algunos profesores no se dieron el tiempo para contestar las entrevistas o las encuestas y otros sencillamente nunca la entregaron. Se cree que no es por falta de colaboración sino más bien el prejuicio de sentirnos evaluados y juzgados.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Se sostienen que por la individualidad de cada ser no existe una receta mágica que funcione de la misma forma para todos, es conveniente poder emplear diferentes estrategias de aprendizaje y encontrar la que nos de mejores resultados con el individuo en particular. Por eso los docentes encargados de la inclusión deben observar y definir en cada uno de sus niños los problemas que presenta, su mejor manera de aprendizaje y consultar con sus compañeros las estrategias más exitosas; cumpliéndose así el Reto de las Estrategias Educativas principales.

A continuación el esquema de trabajo que se utilizó para desempeñar los diversos objetivos específicos planteados en la investigación.

¿Cuáles son los retos del aprendizaje de los estudiantes autistas?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilización del maestro.</li><li>• Interacción con los compañeros</li><li>• Trabajo en equipo.</li><li>• Metodología.</li><li>• Rutinas.</li><li>• Horarios.</li><li>• Espacios.</li><li>• Recursos</li></ul>
¿Cuáles son los retos de la Inclusión de los estudiantes autistas?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Retos de la institución.</li><li>• Principios filosóficos.</li><li>• Políticas.</li><li>• Pedagógicos.</li><li>• Currículo.</li><li>• Formación docente.</li><li>• Aceptación padres y alumnos..</li></ul>



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

¿Cuáles son las estrategias educativas prioritarias?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observar como se trabaja.</li><li>• Cuales son lo problemas.</li><li>• Conocer los criterios de maestros.</li><li>• Repercusión de los criterios en las estrategias educativas.</li></ul>

Se puntualiza que la investigación ofreció datos muy enriquecedores de la inclusión, puntos de vista convergentes a los pensamientos que inculcaron esta investigación. Se alcanzaron cumplir todos los objetivos propuestos, que permiten asegurar que si es posible la educación inclusiva.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## SUGERENCIAS

Es muy importante que el proyecto de inclusión educativa cambie la palabra **inclusión por integral**. La razón es porque a la inclusión siempre se la va a anexar a las discapacidades y esta a su vez a exclusión generando problemas en el objetivo específico que quiere cumplir. Mientras que la palabra integral; tendría dos enfoques afines. El primero; el ser humanos con todas sus inteligencias incluidas y el segundo el ser humano individual y social que complementa el enfoque que la educación integral pretende cumplir.

Otra sugerencia es que en las universidades no solo se practique la integración sino que de el salto hacia una verdadera inclusión educativa. En la experiencia que se tuvo con la Maestría, ningún módulo se dedicó hacia la inclusión y pocos fueron los profesores que generosamente nos entregaron sus puntos de vista y alguna experiencia sobre la misma.

Sugerir a los estudiantes secundarios y universitarios las investigaciones sobre las diversidades y específicamente la inclusión educativa. Es un tema apasionante y muy poco investigado.



## **BIBLIOGRAFIA**

Arce Guerschberg, Mariela. *SOLUCIONES PEDAGOGICAS para el Autismo. Qué hacer con los TGD.* LEXUS.

Arnaiz Sánchez, Pilar. *Educación Inclusiva: una escuela para todos.* Málaga, Ediciones Aljibe, 2003.

Ajuriaguerra, Joaquín. *Manual de Psiquiatría Infantil.* New York, Editorial Toray Mason, 1980.

Barbero, Aldo. *Manual sobre Métodos de Comunicación Alternativa para el Autismo: Lengua de señas.* Caracas, s.ed., 2002.

Barraquer, Bordás. *Componentes preferenciales y discriminatorios del sistema nervioso.* Barcelona, Paidós, 1995.

Brauner, Alfred; Brauner, Francoise. *Vivir con un niño autístico.* Barcelona, PAIDOS, 1995.

CEDEI School. *Proyecto Educativo Institucional.* Cuenca, s. ed., 2002.

Carbonell, Jaume. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid, Ediciones Morata, 2002. Segunda edición



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Cardona Moltó, María Cristina. *DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS HUMANAS*. España, PEARSON EDUCACION, S.A., 2006.

Etchepareborda, M. C. *Perfiles neurocognitivos del espectro Autista*. <http://www.revneurd.com/RNC/b01075>.

Frith, Uta. *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid, Alianza Editorial, 1998.

Garnham, Alan. *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1996.

Gimeno Sacristán, J. *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.

Jarrold, Carol; Russell, Joseph. *Disfunción ejecutiva y déficits de la memoria en el Autismo*. 5to Congreso Internacional del Autismo en Europa. Barcelona, s. ed., 1996.

Lef, Ron; John McEachin. *Esperanzas para el Autismo*. Madrid, Editores, Publicación en español diciembre 2000.

Lord, C. *Autismo y comprensión del lenguaje*. Nueva York, Plenum, 1985.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

López Melero, Miguel. *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyecto de investigación*. Málaga. Ediciones Aljibe, 2004.

López Melero, Miguel. *El Proyecto Roma una experiencia de educación en valores*. Málaga. Ediciones Aljibe, 2003.

Marchesi, Álvaro. *Valores y competencias del educador*. Artículo. Texto Adaptado, disponible en [www.oei.es/noticias/spip/.php?article](http://www.oei.es/noticias/spip/.php?article) 1904 - 29k.

Ministerio de Bienestar Social. *CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA*. Quito, s. ed., 2003

Ministerio de Cultura y Educación. *Acuerdo, Marco para la Educación Especial Argentina* Serie a No. 19. Buenos Aires, Editores, 1998.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con Autismo*. Colombia, Enlaces editores, 2006.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes. *PROYECTO INCLUSION DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES AL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO*. Guía para Maestros. Quito, Unesco, 2008.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ministerio de Educación Cultura y Deportes. *Modelo de Inclusión Educativa 2008*. Quito, s. ed., 2008.

Moriña Díez, Anabel. *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga, Ediciones Aljibe, 2004.

Patiño Sánchez, Edith. *¡Camino a la Inclusión! Educando con amor*. Cuenca, s. ed., 2009.

Municipio de la ciudad de Cuenca. *Plan de protección integral a la niñez y adolescencia del cantón Cuenca 2008 – 2020*. Cuenca, s. ed., 2008.

Potter, Carol; Whittaker, Chris. *Cibercongres. Autismo99*[www.Autismo99.org](http://www.Autismo99.org)

Rivière, Ángel. *Tratamiento y definición del Espectro Autista I: relaciones sociales y comunicación*. Madrid, INMERSO, 1997.

Saquicela, Claudia. *Propuesta educativa para niños autista del Centro Proautismo*. Cuenca, s. ed., 2007.

Schneider, Sandra. *las inteligencias Múltiples y el Desarrollo personal*. Bogotá, LEXUS EDITORIAL, 2005.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Schoppler, E; Mesibov, G. *Structured Teaching in the TEACCH System" in Learning and Cognition in Autism*. Plenum Press, New York and London, 1995.

Solves, Hebe. *La escuela, una utopía cotidiana*. Buenos Aires, Paidós, 1993.

UNESCO. *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca, Unesco, 1994.

UNESCO. *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. **Materiales de Apoyo para Responsables de políticas Educativas***. Santiago, s. ed., 2004.

Wing, Lorna. *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1998.

Wing, Lorna. *La educación del niño autista. Guía para padres y maestros*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1996.

### Portales electrónicos sobre autismo

[www.autismo\sdf.com](http://www.autismo\sdf.com) acceso: 04/07/09

[www.autismdiagnosticodiferencial.com](http://www.autismdiagnosticodiferencial.com) acceso: 04/07/09

[www.agapetraining.com](http://www.agapetraining.com) acceso: 05/07/09

[www.autismo.pdf+autismo+y+neuropatologia.htm](http://www.autismo.pdf+autismo+y+neuropatologia.htm) acceso: 15/07/09

[www.imbiomed.com/1/1/articulos.php?method/htm](http://www.imbiomed.com/1/1/articulos.php?method/htm) acceso: 15/07/09



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

[www.rsaffran.tripod.com/aba.html#principles](http://www.rsaffran.tripod.com/aba.html#principles)) acceso: 12/08/09

[www.rsaffran.tripod.com/whatisaba.html#top](http://www.rsaffran.tripod.com/whatisaba.html#top)) acceso: 19/08/09

[www.usu.edu/teachall/text/behavior/LRBI.htm](http://www.usu.edu/teachall/text/behavior/LRBI.htm) acceso: 16/09/09

[www.aba.resources.com](http://www.aba.resources.com) acceso: 23/09/09

[www.abaresources.com/free.htm](http://www.abaresources.com/free.htm) acceso: 01/10/09

[www.autistictalent.com](http://www.autistictalent.com) acceso: 13/10/09

[www.autistic/talent.com](http://www.autistic/talent.com) acceso: 17/09/09

[www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/htm](http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/htm) acceso: 04/10/09

[www.autismscreeningeducationalinterventionprogram.com](http://www.autismscreeningeducationalinterventionprogram.com) acceso: 05/10/09

[www.proednic.com](http://www.proednic.com) acceso: 19/10/09

[www.universia.net/catalogaxxi/pub/htm](http://www.universia.net/catalogaxxi/pub/htm) acceso: 14/11/09

[www.manual\\_padres/autistas](http://www.manual_padres/autistas) acceso: 10/11/09

[www.autismo\5Autismo\\_y\\_Genes\\_qxd.htm](http://www.autismo\5Autismo_y_Genes_qxd.htm) acceso: 12/11/09

[www.autism.about.com/od/causesofautism/p/refrigerator.htm](http://www.autism.about.com/od/causesofautism/p/refrigerator.htm)) acceso: 03/12/09

[www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=mariah3](http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=mariah3) acceso: 21/12/09

[www.nichd.nih.gov/autism](http://www.nichd.nih.gov/autism) acceso: 23/12/09

[www.psicopedagogia.com](http://www.psicopedagogia.com) acceso: 27/12/09

[www.librosriviere.com](http://www.librosriviere.com) acceso: 28/12/09

[www.autismriviere.com](http://www.autismriviere.com) acceso: 29/12/09

[www.autismoevolutivo.com](http://www.autismoevolutivo.com) acceso: 11/01/10

[www.psicologiadel desarrollo.com](http://www.psicologiadel desarrollo.com) acceso: 11/01/10

[www.cognitivedevelopment.com](http://www.cognitivedevelopment.com) acceso: acceso: 12/01/09

[www.goldstein.com](http://www.goldstein.com) acceso: 13/01/10



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

[www.autismresearchinstitute.com](http://www.autismresearchinstitute.com) acceso: 16/01/10

[www.dificulties/socialiciation.com](http://www.dificulties/socialiciation.com) acceso: 12/02/10

[www.autismdiagnosticodiferencial.com](http://www.autismdiagnosticodiferencial.com) acceso: 12/02/10

[www.neuropsicologia.com](http://www.neuropsicologia.com) acceso: 04/03/10

[www.pdf.como\\_educar\\_niñosautistas.com](http://www.pdf.como_educar_niñosautistas.com) acceso: 07/03/10

[www.evaluacionpsicopedagogica.com](http://www.evaluacionpsicopedagogica.com) acceso: 18/03/10

[www.behavioral application/therapies/autism](http://www.behavioral application/therapies/autism) acceso: 23/03/10

[www.tripod\\_behavioral/tips/autism](http://www.tripod_behavioral/tips/autism) acceso: 01/04/10

[www.autims/management-methods](http://www.autims/management-methods): 03/04/10

[Www.inteligencia/emocional.com](http://Www.inteligencia/emocional.com) acceso: 12/04/10

[www.rsaffran.tripod.com/aba.html#principles](http://www.rsaffran.tripod.com/aba.html#principles) acceso: 21/04/10

[www.rsaffran.tripod.com/whatisaba.html#top](http://www.rsaffran.tripod.com/whatisaba.html#top) acceso: 27/04/10

[www.autism\\_ABA-magazine/about.com](http://www.autism_ABA-magazine/about.com) acceso: 02/05/10

[www.usu.edu/teachall/text/behavior/LRBI.htm](http://www.usu.edu/teachall/text/behavior/LRBI.htm) 06/05/10

[http://abaresources.com/free.htm](http://http://abaresources.com/free.htm) acceso: 11/05/10

[www.exercises\\_autisticchildren.com](http://www.exercises_autisticchildren.com) acceso: 12/05/10

[www.problemas\\_motores.com](http://www.problemas_motores.com) acceso: 15/05/10

[www.autismo\\_deportes.com](http://www.autismo_deportes.com) acceso: 25/05/10

[www.autistic/Learning.com](http://www.autistic/Learning.com) 26/05/10

[www.ilustrados.com](http://www.ilustrados.com) acceso: 05/06/10

[www.abaresources.com](http://www.abaresources.com) Acceso: 10/06/10

[www.aba.com](http://www.aba.com) acceso: 11/06/10



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

[www.loovas.com](http://www.loovas.com) acceso: 11/06/10

[www.groups.msn.com/EIAutismo/tratamientos.msn](http://www.groups.msn.com/EIAutismo/tratamientos.msn) acceso: 11/06/10

[www.psicopedagogia.com](http://www.psicopedagogia.com) "Apartado: Autismo" acceso: 12/06/10

[www.es.wikipedia.org/wiki/Autismo](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Autismo) acceso: 12/06/10

[www.rsaffran.tripod.com/whatisaba.html#top](http://www.rsaffran.tripod.com/whatisaba.html#top) acceso: 12/06/10

[www.abacolombia.org.com](http://www.abacolombia.org.com) acceso: 14/06/10

[www.evaluacionpsicopedagogica.com](http://www.evaluacionpsicopedagogica.com) acceso: 14/06/10

[www.tripod\\_behavioral/tips/autism](http://www.tripod_behavioral/tips/autism) acceso 15/06/10

[www.autims/management-methods](http://www.autims/management-methods) acceso 16/06/10

[Www. behavioral application/therapies/autism.com](http://Www.behavioralapplication/therapies/autism.com) acceso: 16/06/10

[www. inteligencia/emocional.com](http://www.inteligencia/emocional.com). Acceso: 18/06/10

[www.diccionario/psicoactiva.com](http://www.diccionario/psicoactiva.com) acceso: 29/06/10

[www.diccionario-mediplus.com](http://www.diccionario-mediplus.com) acceso: 29/06/10

[www.mariposaschool..com](http://www.mariposaschool..com) acceso: 30/06/10

[www.free\\_resouces/aba.com](http://www.free_resouces/aba.com) acceso: 11/07/10

[www.asociacionpauta.org/](http://www.asociacionpauta.org/): acceso 18/07/10

[www.efdeprot.com](http://www.efdeprot.com): acceso 30/07/10

[www.paidopsi](http://www.paidopsi): acceso 02/08/10

[www.forodeed](http://www.forodeed): acceso 03/08/10

[www.educa.madrid.org/cms\\_tools/files/.../resu](http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/.../resu): acceso 6/08/10

[www.stanswartz.com/cubaspanish.htm](http://www.stanswartz.com/cubaspanish.htm): acceso 11/08/10

[davidjfigueroas.googlepages.com/](http://davidjfigueroas.googlepages.com/): acceso 14/08/10